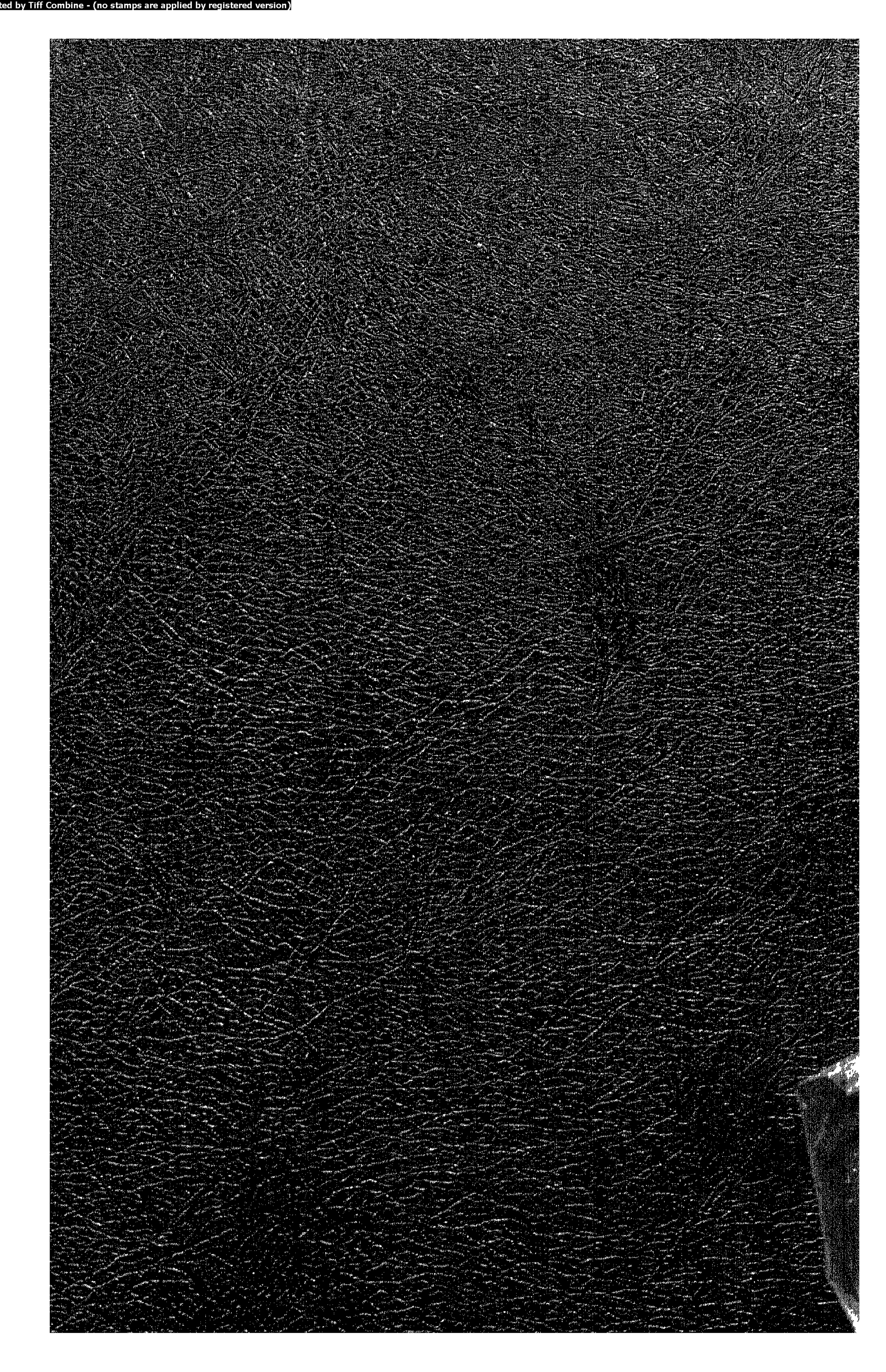








جامعة عين شمس
كلية الآداب
قسم علم النفس

الصفحة النفسية للأطفال ذوى الحالات البينية فى القدرات العقلية

رسالة مقدمة من الطالب
أحمد عبد الرحيم أحمد العمرى
مدرس علم النفس المساعد بكلية رياض الأطفال
جامعة القاهرة

للحصول على درجة الدكتوراه فى الآداب
تخصص علم النفس

أشراف
أ.د. مائسة أنور المفتى
أستاذ ورئيس قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة عين شمس

٢٠٠١


Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

جامعة عين شمس
كلية الآداب
قسم علم النفس

الصحة النفسية للأطفال ذوى الحالات البينية فى القدرات العقلية

رسالة مقدمة من

أحمد عبد الرحيم أحمد العمرى
مدرس علم النفس المساعد بكلية رياض الأطفال
جامعة القاهرة

للحصول على درجة الدكتوراه فى الآداب
تخصص علم النفس

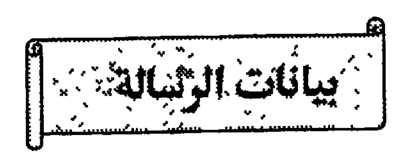
إشراف

أ.د. مائسة أنور المفتى
أستاذ ورئيس قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة عين شمس

٢٠٠١


Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)



عنوان الرسالة

"الصفحة النفسية للأطفال ذوى الحالات البينية فى القدرات العقلية"

اسم الطالب:

أحمد عبد الرحيم أحمد العمرى

الدرجة العلمية :

الدكتوراه

القسم التابع له :

قسم علم النفس

اسم الكلية :

الآداب

الجامعة:

جامعة عين شمس

سنة التخرج :

الليسانس ١٩٨٧ م

الماجستير ١٩٩٤م

سنة المنح:

٢٠٠١ م



جامعة عين شمس
كلية الآداب
قسم علم النفس

اسم الطالب : أحمد عبد الرحيم أحمد العمرى

عنوان الرسالة:

"الصفحة النفسية للأطفال ذوى الحالات البينية فى القدرات العقلية"

الدرجة العلمية : الدكتوراة

لجنة الإشراف

الاسم : أ.د. مائسة أنور المفتى

الوظيفة: أستاذ ورئيس قسم علم النفس- كلية الآداب- جامعة عين شمس

تاريخ البحث : ٨ / ٩ / ١٩٩٥

الدراسات العليا

ختم الإجازة أجيزت الرسالة بتاريخ ٢ / ٥ / ٢٠٠١

موافقة مجلس الكلية ٩ / ٦ / ٢٠٠١

موافقة مجلس الجامعة / / ٢٠٠١



بسم الله الرحمن الرحيم

"ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا"

صدق الله العظيم

البقرة(٢٨٥)



الإهداء

إلى ...

نبع الحياة ونبضها ودفئها ... أبي

دفء الحياة جمالها وحبها ... أمي

سند الحياة وعزها ..إخوتي

شريكة الحياة وحلوها ... زوجتي

شمس العلم ونورها ... أستاذتي



بسم الله الرحمن الرحيم

"ولئن شكرتم لأزيدنكم"

سورة إبراهيم (٧)

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين ، أحمده حمد الشاكرين على فيض نعمه التى لا تعد ولا تحصى والصلاة والسلام على خير معلم و خير رسول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم .

أما وقد انتهيت من إنجاز هذه الدراسة فأنى اسجد لله سبحانه وتعالى شاكرا على حسن توفيقه و جزيل عطائه ، وموفور فضله ، من تمام شكر الله سبحانه وتعالى ، شكر من أجرى الله الخير على أيديهم ، عملا بقول رب العزة فى حديثه القدسى " عبدى أنت لم تشكرنى إذ لم تشكر من أجريت لك النعمة على يديه " صدق الله العظيم

حقا لا أجد الكلمات التى يمكن أن تعبر عن شكرى عرفانى بالجميل للأستاذة الدكتورة والأم الفاضلة ا.د. مانسه أنور المفتى لما لها من دماثة الخلق ونقاء الروح والسريرة وغزارة العلم والتى طوقت عنقى بجميل لا إمكانية عندى لرده لما قدمته للباحث وما اكثر ما قدمت بكل حب وتشجيع ورحابة صدر مما يجعلني عاجزا عن أن أوفى لها قدرها بمجرد الكلمات مهما حاولت القول وحسبي أن يكون عملي المتواضع فيه شي ولو يسير يشفع لي شرف إشرافها ، وإنى لأرجو الله أن يجعلني دوما عند حسن ظنها بي – جزاها الله خير الجزاء وجعلها دوما منارا مشرقا ونبراسا يهتدي به طالبو العلم .

فأستاذتى كانت لى نعم السند ، وكثيرا ما مسحت كلماتها و توجيهاتها وقوة شخصيتها لحظات قنوط لا ينجو باحث من المرور بها ، وأعطتنى مثلا حيا في كيف يكون علم العلماء و عمل الشرفاء وخلق النبلاء . ولذا فأي إيجابية في هذه الدراسة هي بفضل الله صاحبتها ، وأي نقص مردود لى وحدي ، لا لتقصير مني ولا إهمال بل لأن الكمال لله وحده .

كما أدين لأستاذتي الأستاذة الدكتورة سهير كامل أحمد أستاذ ورئيس قسم علم النفس بكلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة ، فلها فضل انضمامي لأسرة الكلية و شرف الانتساب لها وهي لم تكتف بذلك بل يرجع إليها فضل إعداد الباحث للعمل وتزويده بخبرات ومهارات مهنية وإنسانية لولاها لاستغرقت منه سنوات طويلة ، كما اشكر لها رعايتها للباحث وبحثه واحتضانها العلمي له فلم تبخل بمرجع علمي أو مشورة أو تشجيع بل كانت كلماتها دفعات نحو العلم

والمعرفة فمثلها كمثل الجندى المجهول – وإن كانت كالنور لا يمكن إنكاره - وراء كل عمل صالح وجميل ، فهي كالنجم الساهر على رعاية أبنائهوتوجيههم وإضاءة طريقهم بكل حب وحنان ، فلها مني كل الحب والتقدير والعرفان بالجميل.

وباسمى آيات الشكر والتقدير أتقدم إلى الأستاذ الدكتور الجليل محمود السيد أبو النيل أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة عين شمس ، أستاذي ... ذلك العالم الفاضل الذي تتلمذت على يديه سنوات دراستي الجامعية ،ذلك العالم الذي يجمع بين علم العلماء وخلق النبلاء .فتعلمت منه خلق العالم ورفعته وتواضعه وأدين إليه بفضل كبير اعجز عن إحصائه ، وقد تفضل مشكورا بقراءة البحث ومناقشته ، فزاده شرفا ورفعة وزادني فخرا وسعادة ،فله مني خالص الشكر والتقدير والامتنان وجزاه الله خير الجزاء ومتعه بالصحة والعافية وأبقاه ذخرا للعلم والباحثين.

أما أستاذي العزيز الأستاذ الدكتور عادل كمال خضر أستاذ علم النفس بكلية الآداب ببنها فكم تطلعت إليه كمثل اعلى وقدوة تحتذى ،وعلى الرغم من اتساع الفارق العلمى بيننا إلا انه دوما يشعرني باخوة صادقه افخر واعتز بها وقد تفضل مشكورا بقراءة البحث ومناقشته والحكم عليه فله خالص الشكر والتقدير والامتنان ، جزاه الله خير الجزاء .

وشكري الجزيل لكلية الآداب جامعة عين شمس ،قسم علم النفس رئيسا وأساتذة وعاملين لتعاونهم الصادق ونصحهم السديد وحبهم الدافئ ، فلم يبخل أحد على الباحث وكانوا نعم السند والمعين.

أما انتمائي وحبي فلكلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة ،عميدا وأساتذة وزملاء، وأخص بشكري : عميدة الكلية الأستاذة الدكتورة منى جاد لما توليه للباحث من تشجيع ورعاية واهتمام .

كما أتوجه بشكري إلى كل زملائى بقسم العلوم النفسية وأخص بالذكر: د.بطرس حافظ بطرس _د.أنسي قاسم _د.خالد عبد الرازق _د.جمال مختار حمزة _د.شحاته سليمان _د.رضا الجمال _د.هدى حماد _أ.إيمان جليل _أ. نهى ضياء _أ.نهى الزياتى _أ.هند إمبابي _أ.شيرين عادل ، وان تسمح لي هيئة المناقشة لذكرت جميع الزملاء والعاملين بالاسم لما يستشعره الباحث نحوهم من حب صادق وأخوة غالية

ولا يفوتني أستاذي العزيز ا.د.الهامي عبد العزيز إمام أستاذ ورئيس قسم علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة ،نبع العلم والخلق الذي لا ينضب ومهما قلت فلن أوفيه قدره فله مني خالص شكري وتقديري.

كما اشكر بكل امتنان وعرفان بالجميل إدارات ومعلمات الروضات المشاركة بالدراسة لتعاونهم الصادق مع الباحث وتحمسهم للدراسة في مرحلتها التطبيقية فجزا هم الله عني كل خير.

أما عن عينة بحثي تلك الزهور الصغير الجميلة فكم استمتعت بالعمل معهم وسعدت بهم فلهم شكرى وتقديرى وأرجو أن تكون هذه الدراسة خطوة نحو خدمتهم.

وشكري وتقديري لمن استقطع من وقته وجهده لمساعدة الباحث وأخص بالذكر الأستاذة الزميلة هند إمبابي والسيدة سلوى حسن والتي يرجع لها فضل إخراج الدراسة في صورتها الحالية فكم عانوا عن طيب خاطر ودماثة خلق متعهم الله بالصحة والعافية ورزقهم بخيرهم.

وجزيل شكري وتقديري لأسرتي أبي وأمي وأخوتي على صبرهم وتحملهم معي معاناة هذه الدراسة بنفس راضية حفظهم الله ورعاهم وجزاهم عني خير الجزاء.

وأخص شكري وعرفاني لزوجتي التي عانت وأعانت عن طيب خاطر أدعو الله أن يوفقني في إسعادها وتعويضها عن كل ما قصرت فيه نحوها.

فهؤلاء من ذكرتهم فشكرتهم ، أما من نسيتهم عن غير قصد مني فهم أولى الناس بالشكر والتقدير.

وختاما أسجد لله شاكرا على إنجاز هذا العمل فإن أصبت من الله وأعينوني وإن كان غير ذلك فمن نفسي وقوموني.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت
وإليه أنيب
وعلى الله قصد السبيل

الباحث



فهرس محتويات الدراسة

(أ) محتوى الموضوعات



(٣) فهرس الجداول



(٣) فهرس الأشكال التخطيطية والصفحات النفسية

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- حدود الدراسة
- التعريفات الإجرائية
  - الصفحة النفسية
  - الأطفال ذوى القدرات العقلية البينية
  - تقدير التوافق
  - تقدير الذات
  - المخاوف



مقدمـه:

إن الطفولة السعيدة تعنى شبابا ً سليما ً يتمتع بالصحة النفسية و السعادة ، فصلاح مستقبل المجتمع يتوقف على صلاح أطفاله ، الذين هم شباب الغد و عماد الوطن ، و من ثم ينبغى العناية بالأطفال عناية كاملة .

فالطفولة هى البداية وللبداية هيبتها فى تشكيل أبعاد الطفل الجسمية و العقلية و النفسية و الاجتماعية و التربوية ....الخ

فالطفولة مرحلة ذات مرونة و قابلية للتحوير و التشكيل، يستدخل الطفل خلالها ما يميزه عن غيره من خلال تعامله مع البيئة المحيطة بـه ، وفقا ً لقدراته و إمكانياته ، فهو لا يستطيع أن يستفيد من كل التجارب التى يمر بها و لا أن يتشابه مع غيره تماما فى الإستفاده منها .

ولا يختلف اثنان على أهمية ذهاب الأطفال إلى المدرسة لتنمية قدراتهم العقلية وتحصيل المعارف العلمية مما يعود بالنفع عليهم وعلى عملهم، و كذلك على اختلاف الأطفال طبقا ً لمبدأ الفروق الفردية الخاصة بكل منهم و التى كلما تدنت مستوياتها لدى أحدهم كلما كانت حاجته أكبر إلى التعليم المدرسى المبنى على التخطيط السليم مما يتطلب إعداد برامج تربوية وفق تخطيط علمى منظم يفى بتلك الاحتياجات .

فالطفل إنسان ، و الإنسان إنسان بما يشترك فيه مع غيره من صفات جسمية و نفسية و اجتماعية و عقلية ،و من العيش فى حضارة واحدة و التعرض لأنواع متقاربة من الخبرات العامة.فهو بذلك يشبه غيره من بنى الإنسان. و الإنسان فرد بما ينفرد فيه عن غيره من تكوين نفسى معين و هو بذلك يختلف عن غيره من بنى الإنسان .(محمد عبد السلام ١٩٧٥ : ٦-٧)

فبرغم ما بين الجنس الواحد من تشابه و تماثل إلا أن بين أفرادها فروقا ً كثيرة قد يظهر بعضها من مجرد الملاحظة الفرضية العابرة و لكن كثيرا ً منها لا يتضح بسهولة بل يحتاج إلى التدقيق و الاستعانة بوسائل مساعدة لإدراكها و تميزها .

مشكلة الدراسة :-

أن تعيش الصراع ......! هذه مشكلة ، و لكن أن يعيش الصراع داخلك تجسده بكيانك و وجودك فهذه هى المشكلة الأكبر ......!

مشكلة الدراسة :-

أن تعيش الصراع ......! هذه مشكلة ، و لكن أن يعيش الصراع داخلك تجسده بكيانك و وجودك فهذا صراع و مشكلة ......!

أن تصبح معلقاً في الفضاء يدك لا تصل إلى السحاب و قدمك لا تستطيع أن لا تطأ الأرض ..... هذه مشكلة أخرى !.....أن تصبح كالخفاش لك أجنحة تطير كالطير أو كالحوت تمتلك الخياشيم و الزعانف و تسبح في الماء كالسمك ....إلا أنك تلد كالثدييات ..... هذه أيضاً مشكلة !أن تجسد بكيانك وحياتك صراع المراهقة ' فتودع عالم الصغار على المستوى البيولوجي إلا أنك لا تستطيع أن تستقل بحياتك و تنتمي إلى عالم الكبار نفسياً و اجتماعياً و اقتصادياً ... فهذه أيضاً مشكلة ......!

أن تصبح جنساً ثالثاً لست رجل أو امرأة ......فهذه كذلك مشكلة.....!

أن تكون على الهامش في المنطقة الفاصلة ...فتجمع بين هذا و ذاك ..... فيصعب تصنيفك ...... أن تكون "بين بين " لا هذا و لا ذاك ..... فهذه هي المشكلة !!!!!

ففئة " الحالات البينية " في مجال القدرات العقلية تعد من المشكلات النفسية و الاجتماعية و التربوية الأساسية التي بدأت تفرض نفسها في الوقت الراهن و التي تمثل تحدياً للآباء و المعلمين و المتخصصين و المجتمع بمؤسساته التعليمية و التأهيلية ؛ و ذلك لما يترتب عليها من مشكلات يعاني منها الجميع . (وزارة التربية و التعليم ٨ : ١٩٩١)

فالطفل يشعر بالفشل و فقد الثقة بالنفس نتيجة لتكرار رسوبه و كذلك تعيش الأسرة الصراع نتيجة لفشل أحد أبنائها دون سبب ظاهر مقنع لها ، هذا كما تعطي الأسرة في مجتمعنا وزناً كبيراً للتعليم لما له من أثر على مستقبل الأبناء ، فتسعى الأسرة قدر استطاعتها إلى مساعدة أبنائها و توفير الوقت و الجهد حتى يتمكن هؤلاء الأبناء من الالتحاق بنوع التعليم الذي ترغب الأسرة في إلحاقهم به بصرف النظر عن قدراتهم و إمكاناتهم الفعلية ، مما قد يدفعهم إلى القلق غير السوي حول مستقبل أبنائهم .

و يعد طموح الآباء من أهم مظاهر التنشئة الاجتماعية لأنه يؤلف بعداً جوهرياً من أبعاد الجو الاجتماعي و النفسي الذي يحيط بالطفل في مرحلة معينة من مراحل تطور شخصيته .

و مستويات المرحلة التى يمرون بها فإنهم يحتاجون إلى الشعور بالتقبل ممن حولهم على حين يعتبر شعورهم بالنبذ و الكراهية من أهم أسباب الفشل .

(محمد عماد الدين – نجيب اسكندر ١٩٦٧ :٢٠١)

ويصاب المعلم بالإحباط وهو يرى تلاميذه يحالفهم سوء الفهم لدروسه ، كما تعانى المدرسة من تلاميذ يصعب عليهم ملاحقة أقرانهم فيعرقلون الدراسة ويسيئون إلى نتائج المدرسة لتكرار رسوبهم ويمثلون عبئاً على اقتصاديات العملية التعليمية (محمد عوده وكمال مرسى ١٩٨٦: ٣٤٧) Jordan & Lindle) in) وهم حينذاك يتسربون إلى المجتمع الذى يتلقفهم كعمال منتجين و أزواج و أباء و أصدقاء و جيران مسئولين عن أنفسهم و أسرهم ووطنهم دون أن يعدوا الإعداد الذى يتناسب مع قدراتهم و إمكاناتهم و متطلبات مجتمعهم .

فأطفال هذه الفئة لا يلقون أى نوع من أنواع الرعاية التعليمية الخاصة فى نظامنا التعليمى الذى يعانى فى نواحى متعددة من نواحى القصور مثل زيادة عدد التلاميذ فى الفصل و خلو برامج إعداد المعلم من أى تدريب على رعاية هذه الفئة الكبيرة من الأطفال . (عثمان لبيب ١٩٩٢ : ٣ – ٤)

فهم عندما يدخلون المدرسة نحملهم نحن القائمين على تربيتهم و تعليمهم ما لا طاقة لهم به ، و نذيقهم أنواعا " شتى من الألقاب المهينة لا لذنب اقترفوه بل لجهلنا بطبيعة حالتهم و القصور الذى شاء المولى خلقهم به ، و ننعتهم بأنواع شتى من ألقاب الإهانة من قبيل " الفاشل – الغبى – المهمل " و نضعهم فى نهاية الفصل و لا نذكرهم إلا لإهانتهم أو التهكم عليهم ،فنزيد من مشاعر الدونية لديهم ، و يعتبر أطفال هذه الفئة فى كثير من الأحيان المنغص الأول للمدرس أو تعتبره المدرسة النقطة السوداء بها .

و مشكلة هذه الفئة أننا نحن القائمين على تربيتهم و تعليمهم نجهل طبيعة حالتهم ، و القصور الذى يعانون منه ، فهم فى الغالب يشبهون الطفل السوى إلى حد كبير ، يتحدثون مثله و يسلكون مسلكه بشكل يصعب على المحيطين التمييز بينهم و بين الأسوياء و لهذا السبب لا نفهمهم و نصفهم بالكسل و التقصير و نضغط عليهم ليتفوقوا بصورة تشعرهم بعجزهم و فشلهم فنسئ إليهم بدلاً من أن نصلح من شأنهم .

إلا أننا إذا تفهمنا طبيعة هؤلاء الأطفال ووضعنا قدراتهم و استعداداتهم موضع الاعتبار فى تعاملنا معهم لسهل علينا مساعدتهم من البداية على تنمية

أن تصبح معلقاً في الفضاء يدك لا تصل إلى السحاب و قدمك لا تستطيع أن تطأ الأرض ..... هذه مشكلة أخرى .....! أن تصبح كالخفاش لك أجنحة تطير كالطير أو كالحوت تمتلك الخياشيم و الزعانف و تسبح في الماء كالسمك ....إلا أنك تلد كالثدييات ..... هذه أيضاً مشكلة إأن تجسد بكيانك وحياتك صراع المراهقة، فتودع عالم الصغار على المستوى البيولوجي إلا أنك لا تستطيع أن تستقل بحياتك و تنتمى إلى عالم الكبار نفسياً و اجتماعياً و اقتصادياً ... فهذه أيضاً مشكلة ......!

أن تصبح جنسا ثالثا لست رجلا أو امرأة ......فهذه كذلك مشكلة.....!

أن تكون على الهامش في المنطقة الفاصلة ...فتجمع بين هذا و ذاك ..... فيصعب تصنيفك ...... أن تكون " بين بين " لا هذا و لا ذاك .... فهذه هي المشكلة !!!!!

ففئة " الحالات البينية " في مجال القدرات العقلية تعد من المشكلات النفسية و الاجتماعية و التربوية الأساسية التي بدأت تفرض نفسها في الوقت الراهن و في الوقت نفسه تمثل تحدياً للآباء و المعلمين و المتخصصين و المجتمع بمؤسساته التعليمية و التأهيلية ؛ و ذلك لما يترتب عليها من مشكلات يعاني منها الجميع . (وزارة التربية و التعليم ١٩٩١: ٨)

فالطفل يشعر بالفشل و فقد الثقة بالنفس نتيجة لتكرار رسوبه و كذلك تعيش الأسرة الصراع نتيجة لفشل أحد أبنائها دون سبب ظاهر مقنع لها ، هذا كما تعطى الأسرة في مجتمعنا وزناً كبيراً للتعليم لما له من أثر على مستقبل الأبناء ، فتسعى الأسرة قدر استطاعتها إلى مساعدة أبنائها و توفير الوقت و الجهد حتى يتمكن هؤلاء الأبناء من الالتحاق بنوع التعليم الذي ترغب الأسرة في إلحاقهم به بصرف النظر عن قدراتهم و إمكاناتهم الفعلية ، مما قد يدفعهم إلى القلق غير السوى حول مستقبل أبنائهم .

و يعد طموح الآباء من أهم مظاهر التنشئة الاجتماعية لأنه يؤلف بعداً جوهرياً من أبعاد الجو الاجتماعي و النفسي الذي يحيط بالطفل في مرحلة معينة من مراحل تطور شخصيته .

و قد ثبت من الملاحظات الإكلينيكية و العابرة أن الوالدين قد يثيران القلق و الصراع أحياناً في نفس الأبناء نتيجة الضغط عليهم كي يحرزوا مستوى دراسياً لا تؤهلهم له استعداداتهم و قدراتهم، و لكي ينجح الأبناء في تحقيق مطالب

مهاراتهم و قدراتهم الكثيرة الباقية و توجيههم التوجيه السليم ، فنجعل منهم أفراداً متوازنين واثقين من أنفسهم ...... معتمدين عليها ..... متوافقين مع بيئتهم ..... متقبلين لها .... مجتهدين و ناجحين فى أعمالهم التى وجهوا إليها .

و على النقيض تماما فعدم فهم هؤلاء الأطفال و استمرارهم بوضعهم الحالى فى مدارسهم حتى يستنفذوا مرات الرسوب و يحولون بطريقة تلقائية إلى التعليم المهنى أو ورش العمل ..... هذا الاستمرار لن يكون إلا على حساب تشويه بنائهم النفسى المتمثل فى إحساسهم بالفشل طوال سنوات الدراسة و ما صاحب ذلك من إهمال و نبذ و سوء معاملة من الأقران و المعلمين و الأسرة . و تشير إحدى الدراسات الأمريكية إلى أن هؤلاء الأطفال ينخرطون فى أعمال مضادة للمجتمع و أن أعدادهم و أنماط أعمالهم تزعج (Knickerbacker 1999:1)

هذا و تنادى الاتجاهات الحديثة فى التربية و توصى المؤتمرات بضرورة دمج المعوق فى البيئة المدرسية العادية و ما لهذا الدمج من أهمية فى تكوين شخصية المعوق (مركز البحث والتجديد فى التعليم ١٩٨٨) ،(عادل خضر ١٩٩٢)،(عادل خضر – مائسه المفتى ١٩٩٢) ، (عادل خضر ١٩٩٥)

فمادمنا نربى المعوق و نعده ليصبح مواطنا صالحاً داخل المجتمع فما الذى يدعونا لعزله عن هذا المجتمع خلال فترة إعداده ، و تمثل فئة الحالات البينية نموذجا لهذا الدمج داخل مجتمعنا بصرف النظر عن كون هذا الدمج قد تم بوعى أم جهل ، فهؤلاء الأطفال لكونهم غير مميزين نجدهم فى المدارس العادية مع أقرانهم العاديين مما يمثل تجربة حية تحتاج منا إلى إمعان النظر للوقوف على طبيعة هذا الدمج و كيفية إعدادنا للمعلم و المناهج لاحتواء تلاميذ متباينين فى القدرات ،كما تعانى هذه الفئة من ضعف الاهتمام بها من جانب الباحثين فلم يوجه لها الاهتمام الكافى ولم تحظى كغيرها من فئات الإعاقة البسيطة بالاهتمام البحثى المناسب .

و يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤل التالى : -

- ما هى السمات و الخصائص المعرفية والنفسية المميزة للأطفال ذوى القدرات العقلية البينية ؟ .

أهمية الدراسة : -

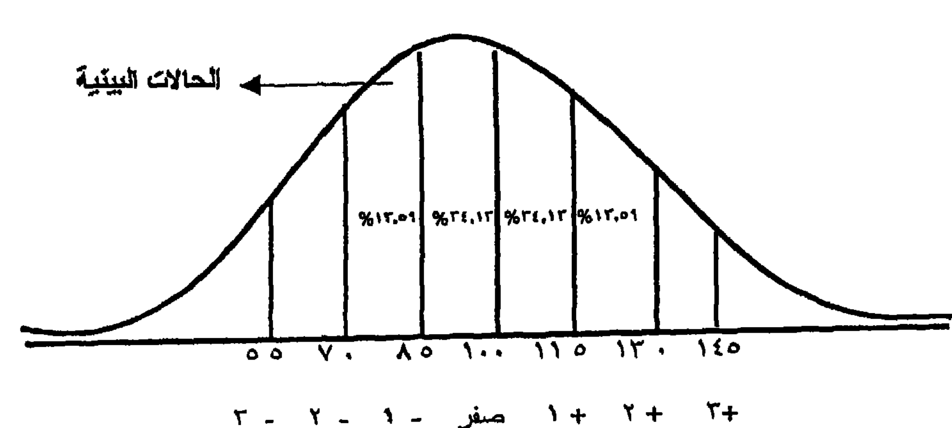
تكمن أهمية الدراسة الحالية فى : -

أهمية مرحلة الطفولة بعامة و طفل ما قبل المدرسة بصفة خاصة لما لهذه المرحلة من أهمية فى حياة الفرد و مستقبل بلاده .

كون مرحلة رياض الأطفال البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال و إكسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة و تنمية المهارات ، و لذلك فالتعرف على الحالات البينية من هذه المرحلة أمر مهم لتوفير الظروف الملائمة لمساعدتهم من خلال منظور التدخل المبكر لتحقيق الأهداف المنشودة لهذه المرحلة .

الاهتمام بمجال فئة الحالات البينية كمجال و ميدان جديد يحتاج إلى تأصيل نظرى و كفئة فى تزايد مستمر .

ضخامة أعداد مجتمعها حيث يمثلون ١٣،٥٩ % من أعداد المقيدين بمرحلة رياض الأطفال وذلك حسب توزيعهم وفقا لمنحنى الاعتدالى (شكل واحد) (عثمان لبيب فراج ١٩٩٢ ص ٤:٣) وتصل أعداد هذه النسبة وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم عام (٢٠٠٠) إلى (٤٨١٦٨) طفلا وطفلة (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٠) على حين يرى البعض أن نسب هؤلاء التلاميذ تتراوح ما بين ٢٠% إلى ٣٠% تقريبا. (محيات أبو عميره ١٩٩٤ : ٣٦٩)



شكل (١)

توزيع الأفراد داخل المجتمع وفقا للمنحنى الاعتدالى

اهتمام الدولة بأعلى مستوياتها بتلك الفئة حيث يرد بمشروع مبارك القومى للتعليم تحت عنوان " خطوط نحو التطوير " هذه الفقرة (فئة بطيئى التعلم - التأخر الدراسى- صعوبات التعلم ، بما يمثلون من حدود بينية بين المعوقين والعادين لا يجدون الرعاية التعليمية الأمر الذى حدا بالإدارة العامة للتربية الخاصة إلى استحداث إدارة خاصة بهم فى التنظيم المقترح للإدارة) . مما يوضح وعى الدولة بمشكلات تلك الفئة التعليمية ومحاولة إيجاد ظروف أفضل لهم . (مشروع مبارك القومى ١٩٩٥ : ١٧٢ – ١٧٦) . (المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ١٩٩٦ : ١٤)

هذا ويدرج قطاع التعليم العام بوزارة التربية والتعليم فئة الحالات البينية ضمن القضايا والموضوعات المعنية التى يطرحها للبحث والدراسة . (وزارة التربية والتعليم ١٩٩٧)

أهمية دراسة متغيرات الشخصية التى تميز الأطفال ذوى الحالات البينية ذلك أن قدراتهم المحدودة تمثل منطقة ضعف تؤثر فى مجالهم النفسى سلبا مما يجعلهم عرضة لتراكم الضغوط و الانفعالات و المشاعر السالبة و تشوه صورة الذات و ضعف الثقة بالنفس لديهم .

أهمية موضوعها حيث تستوجب الاهتمام الأكبر من الرعاية النفسية والاجتماعية و التربوية لتوظيف الطاقات الفعلية للأطفال ذوى القدرات العقلية البينية و العمل على إزالة العوائق التى تحول دون الاستفادة من الطاقات المتاحة لديهم حيث تحقق لهم أفضل قدر من الإنجاز الدراسى و المهنى و التوافق النفسى و الاجتماعى .

كون الصفحة النفسية بعدا من الأبعاد الرئيسية التى ينبغى وضعها فى الاعتبار عند دراسة الأطفال بصفة عامة و المعوقين و ذوى الحالات البينية خاصة ، حيث يعتبر التشخيص السليم عماد التخطيط السليم لهذه الفئة و بخاصة فى هذه المرحلة العمرية التى تتشكل فيها شخصية الفرد ، فتحديد سماتهم و خصائصهم يساعد القائمين على تربيتهم وواضعى و منفذى البرامج التربوية و النفسية و العلاجية والتأهيلية فى نطاق الأسرة و المدرسة و غيرها من مؤسسات المجتمع على تهيئة البيئة المناسبة التى تكفل النمو السليم لهم على اختلاف قدراتهم و إمكانياتهم .

إذا نظرنا إلى التعليم من وجهة نظر اقتصادية فإنه يمكن القول بأن تصنيف و تشخيص الفئات البينية بخاصة و المعوقين بعامة و توفير الظروف المناسبة لهم تبعاً لإمكانياتهم يقلل من الفاقد التعليمي المتمثل في الرسوب المتكرر و التسرب و يزيد من إنتاجية التعليم و في نفس الوقت يمثل إعداداً جيداً لفئة يمكنها أن تخدم في مجالات متنوعة تعود عليها و على مجتمعها بالفائدة إذا ما أحسن إعدادها . هذا و إذا أخذنا في الاعتبار أيضاً تلك النسبة الكبيرة من تلاميذنا الذين يدخلون في هذه الفئة بالرغم من نجاحهم و استمرارهم في التعليم العام دون بروزهم كمشكلة و هم من يجتازون الامتحانات مستفيدين بالتعويض في الدرجات وفقاً للوائح و لجان النظام و المراقبة و كذلك منخفضو التحصيل " النجاح على الهامش" و غيرهم ..... !!!! ممن لا تظهر مشكلتهم إلا في سنوات متأخرة ، لاتضح لنا مدى الحاجة إلى دراسة هذه الفئة .

ما قد تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج تعين العاملين مع هذه الفئة على تقديم أفضل الخدمات لهم .

أهداف الدراسة : -

تهدف الدراسة الحالية إلى

تحديد الخصائص العقلية المعرفية المتضمنة في الاستجابة لاختبارات مقياس ستانفورد- بينيه الصورة الرابعة بين ذوى الحالات البينية و أفراد عينة التقنين بأعتبارها العينة المحكية التى ينسب لها درجات من يطبق عليهم المقياس لتحديد مستوى قدراتهم في ضوء متوسط أفراد عينة التقنين .

الوقوف على السمات و الخصائص النفسية (المعرفية والشخصية) التى يتصف بها الأطفال ذوو القدرات العقلية البينية مما يمكن من رسم صفحة نفسية لهم .

تقديم صورة واضحة و فهماً أعمق بما يميز سيكولوجية تلك الفئة مما يساعد مخططو البرامج التربوية و النفسية و الإرشادية عند تصميم أو تعديل أو تطوير برامج الخدمات للنهوض والإرتقاء بهم و العمل على الوصول بهم إلى أقصى درجات النضج التى تمكنهم منها إمكانياتهم و قدراتهم ، ذلك أن أى سياسة تربوية – نفسية – إرشادية ناجحة لابد و أن تستند إلى فهم سيكولوجى سليم للإنسان الفرد الذى توضع من اجله هذه السياسة

تساؤلات الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيسى التالى :-

ما شكل الصفحة النفسية المستخرجة من مقاييس "ستانفورد- بينية للذكاء الصورة الرابعة - قائمة ملاحظة سلوك الطفل - تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى - المخاوف للأطفال" والمميزة للأطفال ذوى القدرات العقلية البينية بمرحلة رياض الأطفال ؟

وتتضمن الإجابة على هذا التساؤل الإجابة على عدة تساؤلات فرعية

١-ما شكل الصفحة النفسية للقدرات العقلية المعرفية المستخرجة من :-

أ- الدرجة العمرية المعيارية المركبة المقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجالات الأربعة الفرعية لعينة الدراسة مقارنة بعينة التقنين؟

ب- درجات الاختبارات الفرعية للمجالات الأربعة لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة مقارنة بعينة التقنين ؟

جـ- درجات الاختبارات الفرعية للمجالات الأربعة بمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة لعينة الدراسة فى ضوء المتوسط الشخصى العام لدرجاتهم العمرية المعيارية ؟

٢-ما شكل الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية " المخاوف – تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى – قائمة ملاحظة سلوك الطفل " ومتوسطات درجات الأبعاد الفرعية لهم وذلك مقارنة بعينة التقنين ؟

٣-ما طبيعة المخاوف الشائعة لدى عينة الدراسة والمستخرجة من التحليل الفردى لبنود مقياس المخاوف للأطفال ؟

حدود الدراسة : -

تتحدد الدراسة الحالية بمجموعة من المتغيرات نجملها فيما يلى : -

١) العينة

تتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة و عددها (٧٢) تلميذاً و تلميذه من تلاميذ مرحلة رياض الأطفال بمدارس القاهرة الكبرى " العجوزة الخاصة – القومية (عربى - لغات) بالعجوزة – بورسعيد للغات بالزمالك " و ممن تقع أعمارهم الزمنية من (٤،٣) إلى (٧،٣) عاماً و تتراوح نسبة ذكائهم من (٦٩) إلى (٨٤) وفقا لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة والخاليين من أى إعاقة أخرى .

و مقسمين كالآتى : -

أ. (٤٦) من الذكور ب. (٢٦) من الإناث

٢) الأدوات المستخدمة فى الدراسة

١. اختبار رسم الرجل للذكاء

إعداد جود أنف (Goodenough1926)

٢. مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة
إعداد و تقنين / لويس مليكه ١٩٨٨

٣. الصفحة النفسية للقدرات و التأثيرات المستنتجة
إعداد / ديلانى و هوبكنز ١٩٨٧ ، ترجمة / لويس مليكه ١٩٩٨

٤. قائمة ملاحظة سلوك الطفل

إعداد مصطفى كامل ١٩٨٧

٥. مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى
إعداد ليلى عبد الحميد ١٩٨٤

٦. مقياس المخاوف للأطفال

إعداد زينب شقير ٢٠٠٠

٣) المعالجات الإحصائية المستخدمة و تتضمن :

أ. معاملات الارتباط

ب. اختبار (ت)

ج. المتوسطات

د. النسب المئوية

هـ. الإنحراف المعيارى

٤) كما تتحدد هذه الدراسة أيضا بالمتغيرات المتضمنة بها و المجتمع المصرى الذى أجريت فيه و كذلك بالفترة الزمنية التى طبقت خلالها .

التعريفات الإجرائية : -

١) الأطفال ذوو القدرات العقلية البينية : -

أطفال مرحلة رياض الأطفال الحاصلون على درجة عمرية معيارية مركبه تتراوح بين ٨٤ – ٦٨ و ذلك على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة و الخالون من أى إعاقة جسمية أو ظروف صحية أو أسرية أو بيئية قد يعزى إليها قصورهم العقلى .

٢) الصفحة النفسية : -

رسم بيانى يوضح المستوى النسبى للفرد على أكثر من اختبار أو أكثر من سمة أو استعداد نفسى أو عقلى ، حتى نعلم فى أيها يكون مرتفعا و فى أيها يكون متوسطا و فى أيها يكون دون المتوسط و إلى أى مدى يكون هذا الارتفاع أو الانخفاض ، و يمكن أن يعبر عنها فى شكل تقرير سردى أو أن يصاحب التقرير السردى الرسم البيانى .

٣) تقدير التوافق : -

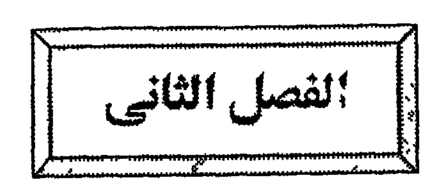
تقدير سلوك الطفل المتمثل فى قدرته على التوافق بأبعاده " الشخصى – الأسرى – الاجتماعى – المدرسى – الجسمى – العام " من خلال الملاحظة المباشرة لسلوكه داخل حجرة الدراسة و أثناء النشاط حيث تقوم المعلمة بتقدير تلاميذها تجاه عدد من المواقف التى تعكس الأبعاد السابقة للتوافق و تتضح درجة توافقهم من خلال الدرجة على قائمة ملاحظة سلوك الطفل المستخدمة فى الدراسة الحالية .

٤) تقدير الذات : -

تقدير الذات المتعلق بالجانب الأكاديمى للأطفال من خلال الملاحظة المباشرة لسلوكهم فى حجرة الدراسة حيث تقوم المعلمة بتقدير تلاميذها تجاه عدد من المواقف التى تعكس تقدير الذات " مبادءة التلميذ – اليقظة الاجتماعية – النجاح / الفشل – التجاذب الاجتماعى – الثقة بالنفس " و تتضح من خلال الدرجة على مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى المستخدم فى الدراسة الحالية .

٥) المخاوف : -

خوف مبالغ فيه يصل إلى حد الرعب يتضمن استجابة مصحوبة بالتوتر و الرعب لمثيرات أو موضوعات أو أشياء لا تبعث على الخوف ، يصحب هذه الاستجابات زملة أعراض هى " صفار الوجه – العرق – الرجفة فى الأسنان أو العضلات – العض على الأسنان – سرعة ضربات القلب أو خفقانه – القلق و التوتر – الدوار أو الدوخة " و تتضح فى الدرجة العالية على مقياس المخاوف المستخدم فى الدراسة الحالية .



الفصل الثانى

الإطار النظرى ومفاهيم الدراسة

الفروق الفردية وبدايات القياس العقلى" نظرة تاريخية" .

الحالات البينية وتحديد المفهوم .

علاقة الحالات البينية بكل من :-

- التخلف العقلى.
- التخلف - التأخر الدراسى.
- بطئ التعلم .
- بليد الفهم " الغباء" .
- صعوبات التعلم.
- المحرومين ثقافيا .

الحالات البينية وقضايا التصنيف والقياس.

تحديد مفهوم كلاً من:-

- الصفحة النفسية.
- التوافق .
- مفهوم الذات.
- المخاوف.



الفروق الفردية و بدايات القياس العقلى :

نظرة تاريخية

الفلسفة الأم ،العباءة التى خرجت منها فروع العلم المختلفة ، و منها نلمح أقدم لحظات التعرف الصريح على الفروق الفردية و بزوغ فكرة القياس والتصنيف .

فعلى ألسنة فلاسفة اليونان نجد إدراكهم الواضح للفروق بين الأفراد و التى يجب مراعاتها عند تربية الأطفال ، فنجد على لسان أفلاطون plate٤٢٧ – ٣٤٧ ق.م. فى كتابه " الجمهورية " هذه العبارة : (يختلف كل فرد عن الآخر فى المواهب الطبيعية فيصلح أحدهما لعمل ما ، بينما يصلح الثانى لعمل آخر) كما قدم أول وصف منظم عرف لاختبارات القدرات الخاصة من خلال عرض للعمليات التى يختبر بها الجنود ، كما قام بتقسيم الناس إلى ثلاث طبقات " المفكرين ، العاملين ، الجنود " و ذلك لإدراكه المبكر لكون الأفراد غير متشابهين وأن لكل شخص قدراته العقلية الخاصة وسماته الشخصية التى تميزه عن غيره . (محمود الزيادى ١٩٧٨ : ٤٤ –٤٥)،(خليل ميخائيل ١٩٩٤ :٦)، (علىعبد السلام ١٩٩٥ : ٢٢) .

كما نجد فى حديث أرسطو ٣٨٤ – ٣٢٢ ق.م. Aristotle إدراكه الواضح لتمايز الأفراد و اختلافهم حيث يقول عبر حديثه عن الطابع القومى للشعوب "تميل الطبيعة إلى إيجاد تمايز بين الناس بأن تجعل بعضهم قليل الذكاء أقوياء البنية ، و بعضهم أكفاء للحياة السياسية". (أنا أنستازى ١٩٥٥ : ١٤ – ١٥)، (محمود أبو النيل ١٩٧٥ : ١٩)، (خليل ميخائيل ١٩٩٤ : ٨)، (أنسى قاسم – جمال مختار ١٩٩٧ : ٧ – ١٠) كذلك فهو يعرف الفضيلة بأنها " حالة بينية " فهى ليست إلا اختيار وسط بين رذيلتين متضادتين فالكرم وسط بين الشح و التبذير . (فؤاد كامل و آخرون١٩٦٣: ٤١) (على عبد السلام ١٩٩٥ : ٢٦)

و على الرغم من عدم اهتمام فلاسفة العصور الوسطى بالنظر إلى الطبيعة العقلية من خلال تفكير نظرى إلا أننا نجد من الفلاسفة و المربين فى العصور الوسطى من اهتم بقضايا الفروق الفردية من أمثال : (روسو ١٧١٢ – ١٧٧٨م Rousseau ، بستالوتزى ١٧٤٦ – ١٨٢٧م Pestalozze ، هربرت ١٧٧٦ – ١٨٤١م Herbert ، فروبل١٧٨٢ – ١٨٥٢م Froble) فنجد اهتمامهم بالطفل و طبيعته و مناداتهم بملاحظته ووضع البرامج التى تتفق و هذه

الطبيعة ، إلا أن الاهتمام الأكبر يبدو و أنه كان موجها إلـى ملاحظـة الطفل علـى أنه نموذج للطبيعة البشرية أكثر من كونـه متميزاً عن غيره من الأفـراد .(انـا انستازى ، جون فولى ١٩٥٩ : ١٦) و هو ما يؤكده أحد فلاسفة هذه الفترة Bain فى كتابه الحواس و العقل ١٨٥٥ م حيث يقول " هنـاك قدرة طبيعية فـى الحكم تختلف فى تكوين و تميز كل فرد عن غيره حيث تميل الطبيعة البشرية إلى توزيع السمات توزيعا غير منتظم بين الأفراد (انا انستازى – جون فولى ١٩٥٩ : ١٥) – (خليل ميخائيل ١٩٩٤ : ٧) – (أنسى قاسم ، جمال مختار ١٩٩٧ : ١١)

ومن الطريف أن أول محاولات دراسـة الفـروق الفرديـة جاءت علـى أيدى علماء الفلك ففي عام ١٧٩٦ فصل ما سكيلين Maskclyne مدير مرصـد جرينتش مساعده كينبروك Kinneybeook لاختلافه الثابت معه فـى رصـد بعض الأجـرام بما لا يزيد عن الثانية الواحدة ، وقد اهتم بـهذه الحادثـة عـالم الفلك الألمـانى بسل (Pessl 1816) وتوصل إلى ما يعرف بالمعادلـة الشـخصية personal Equation مضمونها أن الأفراد يختلفون من حيث زمن الرجع ممـا دعـى العلمـاء والبـاحثون إلى الاهتمام بقياس الفروق الفردية فى النصف الأول من القرن التاسع عشر .

(أنا انستازى – جون فول ١٩٥٩ : ١٧)، (يوسف الشيخ – جابر عبد الحميد ١٩٦٤ : ٢١) ، (السيد خيرى – محمود الزيـادى ١٩٧٠ : ١٢) ، (محمـد عبـد السـلام ١٩٧٥ : ٦)، (فـؤاد البـهى السيد ١٩٧٦ : ٣٢ – ٣٣) ، (سـعد جـلال ١٩٨٥ : ٣) ،(خليل ميخـائيل ١٩٩٤ :٧) (علـى عبـد السـلام ١٩٩٥ : ١٠٨ – ١٠٩)

آراء العلماء والمفكرين العرب فى قضايا الفروق الفردية :-

فطن كثير من مفكرى العرب المسلمين إلي الفروق الفردية وأهميتها فى بنـاء المجتمع وضرورة التعامل مع الأفراد حسب قدراتهم .

فيقول ابـن سـينا(٩٨٠ – ١٠٣٦ م) (ليست كل صناعة يرومـها الصبـي ممكنة له مواتية . ولكن ما شاكل طبعه وناسبه ولذلك ينبغي لمربى الصبي إذا رام لصناعـة أن يـزن أولا ويقـوة ويسـبر قريحتـه ويختـبر ذكائـه ويختـار لـه الصنعـة بحسب ذلك) فهو بذلك مدرك لخطر اتجاه الفرد إلـى عمـل لا يناسبه وهـو بذلـك الرأي قد سبق علماء النفس فى القرن العشرين ألف عام . وفـى هذا الصـدد يذكر إبن جماعه (٦٣٩ – ٧٣٣ هـ) (١٢٤١ – ١٣٣٣م) " أنـه إذا علـم أن تلميذا لا يصلح فى فن أشار عليه بتركه والانتقال إلي غيره مما يرجى فلاحه " .

كما أدرك الإمام الغزالى(١٠٥٨ – ١١١١م) الفروق الفردية بين المتعلمين فيما يتعلق بتفاوتهم فى الذكاء وقدراتهم على استيعاب العلوم ويؤكد على ضرورة أن يعطى كل إنسان علماً بقدر قدرته ويدلل على هذا شعرياً فيقول

فمن منح الجهال علماً أضاعه   ومن منع المستجيبين فقد ظلم

(إسماعيل عبد الفتاح ١٩٩٦ : ٨٩)

ويقول الاصمعى فى هذا الصدد " لا يزال الناس بخير ما تباينوا ، وإذا تساووا هلكوا " (خليل ميخائيل ١٩٩٤ :٧) ، (أنسى قاسم – جمال مختار ١٩٩٧: ١٢)

ويقسم أبو على بن مسكويه الناس إلى ثلاثة أقسام " أهل الخير ، أهل الشر ، مجموعة وسط – بينية – بين الخير والشر " (محمود أبو النيل – انشراح دسوقى ١٩٨٦ : ١٢ – ١٤) ، (انسى قاسم – جمال مختار ١٩٩٧ : ١٣)

ويتحدث ابن خلدون(١٣٣٢ – ١٤٠٦ م) عن الفروق الفردية بين الشعوب من خلال اختلاف الطابع القومى لكل منهم . (على عبد السلام ١٩٩٥ : ٣٢) .

هذا ويقرر مسلم بن قتيبه وهو من علماء القرن الخامس الهجرى : أن الله خلق أدم فى قبضته جميع الأرض ، وفى الأرض الأحمر والأسود ، الخبيث والطيب ، فجرت طباع الأرض فى ولده وكان ذلك سبباً لاختلافهم . (فؤاد البهى السيد ١٩٧٦ : ٣١) .

البدايات العلمية للقياس العقلى :

تختلف الكتابات فى تحديد بدايات القياس العقلى كمنظور علمي فهناك من أعتبر البداية دراسات ميلير (Muller 1801) والتى انصبت على دراسة الحواس وردود الأفعال اعتمادا على الملاحظة المضبوطة ، وبعيداً عن التأمل العقلى . (مجدى عبد الكريم ١٩٩٦ : ٧١) على حين أختلف البعض بين بدايتها بمحاولات إتارد (Itard 1807) لتدريب أحد أطفال الغابات لإكسابه مهارات الطفل العادي ، أم أنها تبدأ بإنشاء الطبيب الفرنسي سيجان (Segien 1837) أول مدرسة لضعاف العقول وما تطلبته من وضع مقايس لتصنيفهم وهو ما دعا سيجان نفسه إلي تصميم لوحة الأشكال الشهيرة بإسمه . (محمد عبد السلام ١٩٧٥ : ٦) ، (أحمد عزت راجح ١٩٦٦: ٤٤٩) ، (فؤاد البهى السيد ١٩٧٦ ٤٢٠ – ٤٢١) ، (رشاد دمنهورى ١٩٨٨ : ٧٠) .

إلا أن الغالبية العظمى من العلماء تميل إلى اعتبار البدايات الحقيقية جاءت على يد الطبيب الفرنسى اسكيرول (Esquirl 1838) حيث استطاع التمييز بين المصابين بالمرض العقلى وضعاف العقول ، كما حدد درجات من الضعف العقلى ووضع محكات للتميز بين هذه الدرجات . (احمد عزت راجح ١٩٦٦ : ٢٤٩) ، (رشاد دمنهورى ١٩٨٨ : ٧٠) ، (Anastasi 1988 6) .

ولا شك أن معمل فونت (Wundt 1879) يعتبر البدايات الحقيقية لعلم النفس كعلم تجريبى يهتم بالمقاييس الموضوعية . (أحمد عزت راجح ١٩٦٦ : ١٥)، (سهير كامل ١٩٩٨ : ٢٢) ، (أنسى قاسم – جمال محتار١٩٩٧ : ١٥) .

إلا أن الرواد الأوائل لعلم النفس التجريبي بقيادة فونت اعتبروا الفروق الفردية أخطاء يجب التخلص منها للوصول إلى قانون عام يصف ويلخص سلوك الإنسان ، وبذلك حادوا حيدة شديدة عن متابعة التطور العلمي الحديث في القياس العقلي الذي يعتمد فى جوهره على دراسة تلك الفروق (فؤاد البهى السيد ١٩٧٦ : ٣٣) .

هذا ويعتبر العالم البيولوجي الإنجليزي فرانسيس جوليتن (Golton 1882) أول من وضع المعالم الرئيسية للقياس العقلي من خلال تصور نظري لتوزيع الذكاء وضع فى قمته العباقرة وفى قاعدته المعتوهين وضعاف العقول كما أستخدم المناهج الإحصائية فى دراسة الفروق الفردية . (أنا انستازى – جون فولى ١٩٥٩: ٢٠)،(أحمد عزت راجح ١٩٦٦: ٤٤٩- ٤٥٠)،(سعد جلال ١٩٨٥: ٣)، (لويس مليكه ١٩٨٥ : ٢٨) ، (سيد عبد العال ١٩٨٦ : ١١ – ١٤) ، (Anastasi 1988 · 8) (فؤاد أبو حطب ١٩٩٠ : ٢٥٣) ، (أنسى قاسم – جمال مختار ١٩٩٧ : ١٦ – ١٧) .

ويمكن تتبع تطور حركة القياس العقلي على النحو التالى : -

١٨٨٧ | قام دكتور شايلو S F.Chaille بإعداد سلاسل من معايير النمو و اختبارات بسيطة للحكم على المستوى العقلى للأطفال أثناء السنوات الثلاث الأولى و يبدو أن مفهوم العمر العقلى كان متضمنا فى معالجته لبياناته بالرغم من أن الاصطلاح لم يذكر صراحة (انا انستازى – جون فولى ١٩٥٩ : ٢٥) .

١٨٩٠ | جاءت مقالة جيمس ماكلين كاتل Cattel كأول بحث يستخدم فيه مصطلح القياس العقلى mental test فى الكتابات النفسية ، كما

نلمس فى أعماله كلا من الاتجاه التجريبى و قياس الفروق الفردية (انا انستازى ـ جون فولى ١٩٥٩ : ٢١) ، (احمد عزت راجح ١٩٦٦ : ٤٥٠) ،(محمد عبد السلام ١٩٧٥: ٨) ، (Aiken 1982: 21) ، (لويس مليكه ١٩٨٥ : ٢٨) ، (رشاد دمنهورى ١٩٨٨ : ٧٠) ، (Anastasi 1988: 9) ، (سهير كامل ١٩٩٨ : ٢٣) ، (انسى قاسم ـ جمال مختار ١٩٩٧ : ١٧ ـ ١٨) .

١٨٩١ وصف منستربرج Munsterbarg سلسلة اختبارات للأطفال لقياس العمليات العقلية البسيطة .

١٨٩٢ أول محاولة لتقويم درجات الاختبارات على أساس محك مستقل " تقديرات المدرسين " على يد بولتون Bolton .

١٨٩٣ طبق جاسترو Jastrow مجموعة من الاختبارات الحسية و الحركية لمقارنتها بمعايير النمو الجسمى و العقلى . (انا انستازى ـ جون فولى ١٩٥٩ : ٢٥)

١٨٩٥ قام بينيه و هنرى بنقد الاختبارات السابقة عن هذه الفترة لتركيزها على الجوانب الحركية و القدرات البسيطة و قاموا بنشر مقالة بعنوان " علم النفس الفردى " استعرضا فيها مشكلتين رئيسيتين فى علم النفس الفارق هما :

أ . مدى و طبيعة الفروق الفردية فى العمليات النفسية .

ب . العلاقات المتبادلة بين العمليات العقلية لدى الفرد .

كما أشارا إلى الحاجة إلى إعداد اختبارات للعمليات العقلية الأكثر تعقيدا من العمليات الحسية ـ حركية عند قياس الذكاء (انا انستازى ـ جون فولى ١٩٥٩ : ٢٩ ـ ٣٠) ، (احمد عزت راجح ١٩٦٦ : ٤٥١) ، (محمد عبد السلام ١٩٧٥ : ١٩) ،(لويس مليكه ١٩٨٥ : ٢٨) (على عبد السلام ١٩٩٥ : ١١٢) ، (انسى قاسم ـ جمال مختار ١٩٩٧ : ١٩)

و فى نفس العام اقترح كربلن (Kraeplin 1895) مجموعة من السمات اعتبرها أساسا مميزا لكل فرد ، كما وضع اختبارات لقياس هذه السمات .) (انا انستازى ـ جون فولى ١٩٥٩ : ٢٣)

١٨٩٦	فى إيطاليا قام عالم النفس فيرارى (Ferrari1896) بتصميم مجموعة من الاختبارات و المقاييس النفسية لقياس" مدى الادراك والفهم" (انا انستازى – جون فولى ١٩٥٩ : ٢٣)، (سيد عبد العال ١٩٨٦ : ١٤)
١٨٩٧	فى ألمانيا قام أبنجهوس (Ebbinghous 1897) بتطبيق منهج لقياس ذكاء تلاميذ مدينة برسلو و ذلك بأن طلب منهم إكمال نص حذفت منه بعض الكلمات . (موريس روكلن ١٩٨١ : ٣٤) – (Anastasi 1988: 10)
١٩٠٠	ظهر أول كتاب عن علم النفس الفارق من إعداد شتيرن Stern الذى اهتم فيه بطبيعة الفروق الفردية و كيفية ظهورها و العوامل المؤثرة فيها . (فؤاد البهى السيد ١٩٧٦ : ٣٤) ، (على عبد السلام ١٩٩٥ : ١١٢) ، (أنسى قاسم – جمال مختار ١٩٩٧ : ٢١)
١٩٠٣	قارن كيلى R.L.Kelly الأطفال العاديين بضعاف العقول من الناحية الحسية – حركية و بعض الاختبارات العقلية البسيطة و لفت الأنظار إلى التدرج المستمر فى القدرات التى توجد بين هذه الجماعات . (انا انستازى – جون فولى ١٩٥٩ : ٣٠)
	و فى نفس العام ظهر كتاب تومسون (Thompson 1903) عن السمات العقلية للجنسين و الذى جاء نتيجة لتطبيق اختبارات متنوعة لعدة سنوات على عدد من الرجال و النساء مما يعده أول بحث شامل فى سيكولوجية الفروق بين الجنسين (انا انستازى – جون فولى ١٩٥٩ : ٣٠) ، (على عبد السلام ١٩٩٥ : ١١٣) ، (أنسى قاسم – جمال مختار ١٩٩٧ : ١٩- ٢٠)
١٩٠٤	ظهر مقال سبيرمان (Spearman1904) عن نظرية العاملين للتنظيم العقلى (Anastasi 1988: 14) ، (أنسى قاسم – جمال مختار ١٩٩٧ : ١٩ – ٢٠)
	و فى نفس العام قام أ.تولوز (Toulouse1904) و آخرون بنشر كتاب " تقنية السيكولوجيا التجريبية " تلك التقنية التى استخدمت فيما بعد كأول أساس منهجى فى مجال الانتقاء و التصنيف (موريس روكلن ١٩٨١ : ٨٦)

	و فى نفس العام أيضا عقد وزير التربية العامة الفرنسى مؤتمرا لبحث أسباب تأخر مستوى تلاميذ المدارس العامة و الذى كلف بمقتضاه بينيه Binet ببحث و دراسة المشكلة . (انا انستازى – جون فولى ١٩٥٩ : ٢٤)
١٩٠٥	ظهر مقياس " بينيه – سيمون " (Binet & Simon) لقياس الذكاء و الذى يعتبر أساس قياس الذكاء . (Libert 1977· 208) ، (جابر عبد الحميد – سليمان الخضرى ١٩٨٥ : ١٧٧ – ٢٥٧) ، (رشاد دمنهورى ١٩٨٨ : ٧١) ، (Anastasi 1988: 10) ، (على عبد السلام ١٩٩٥ : ١١٨ – ١١٩) ، (أنسى قاسم – جمال مختار ١٩٩٧ : ١٩ - ٢٠)
١٩١٠	فى فرنسا تحقق لأول مرة قياس قدرات العمال عن طريق الاختبارات على يد لاهى (Lahy 1910) .
١٩١٢	بسويسرا اقام كلاباريد Claparede مع بوفيه Bovet معهد جان جاك رسو .
١٩١٦	قام ترمان وزميلته ميريل بأعداد المراجعة الثانية لمقياس ستانفورد – بنيه فى صورتين متكافئتين (ل – م) .
١٩١٧	قام روبرت .م . يركز Robert .M. Yerkes و آرثر أوتس Arther Otis باصدار الاختبارات الجمعية " الفا و بيتا للجيش الأمريكى " " Army Alfa and Beta " و ذلك لعجز الاختبارات الفردية عن التطبيق السريع على مجموعات كبيرة و لحاجتها لعدد كبير من الباحثين المدربين . (انا انستازى – جون فولى ١٩٥٩ : ٢٧) ،(مصطفى فهمى ١٩٦٧ : ١٩) ، (Anastasi 1988: 12) ، (على عبد السلام ١٩٩٥ : ١٢٠) ، (أنسى قاسم – جمال مختار ١٩٩٧ : ٢٠)
١٩٢٢	وضع فرانزان Franzan معيار نسبة التحصيل Achievement Quotient للتعرف على المتخلفين تحصيليا أو الذين ينخفض تحصيلهم عما يتوقع لهم بناء على نسب ذكائهم (جابر عبد الحميد و آخرون ١٩٨٥ : ١٧٨)

	و فى نفس العام قام كلمان Kuhlman بإعداد مراجعة هامة لمقياس بينيه سميت مراجعة Kuhlman – Binet حيث نزل بمدى الاختبار إلى ثلاثة شهور مما أعده من أحدث التطورات فى القياس العقلى (انا انستازى ١٩٥٩ : ٢٥)
١٩٢٣	نشر كلاباريد (Claparede1923) كتابه كيف تشخص قدرات التلاميذ (على عبد السلام ١٩٩٥ : ١٥٦) ، (موريس روكلن ١٩٨١ : ٨٦)
١٩٢٦	نشرت جود انف (Goodenough1926) مقياسها " مقياس رسم الرجل " وفيه استخدم الرسم لقياس الذكاء (عادل كمال خضر ١٩٨٦: ٥٦)
١٩٢٨	بجمهورية مصر العربية انتدبت وزارة المعارف خبيرين أجنبيين لفحص نظام التعليم و اقتراح ما يريانه من إصلاح و كان أحدهما العالم السويسرى كلاباريد Claparede .
١٩٢٩	إنشاء كلاباريد (Claparede1929) أول معمل لعلم النفس فى مصر بكلية التربية جامعة عين شمس " معهد المعلمين سابقا" . (موريس روكلن ١٩٨١ : ٨٦)،(على عبد السلام ١٩٩٥ : ١٥٦)
(١٩٢٢ - ١٩٢٩)	ظهرت أول بطارية للاختبارات الجمعية للقدرات العقلية " اختبارات أوتيس ذاتية التطبيق للقدرات العقلية " و ذلك للاستخدام فى مدارس الولايات المتحدة .(حنفى محمود – مصطفى كامل ١٩٨٦ : ٥)
١٩٣٤	فى مصر قام إسماعيل القبانى بنشر اختبار الذكاء الابتدائى والذى يعد من أوائل الاختبارات الجمعية اللفظية والتى أعدت بالعربية للأطفال وذلك بالاستعانة بدراسات كلاباريد Claparede على تلاميذ المدارس المصرية .
١٩٣٧	نقل إسماعيل القبانى مراجعه ١٩١٦ لمقياس ستانفورد- بينيه Stanfard- Binet إلى العربية مع إدخال بعض التعديلات الضرورية عليه لجعله ملائما للبيئة المصرية (لويس مليكه ١٩٨٥ : ١٣٣ – ٢١٨) .
١٩٣٨	قام دافيد وكسلر Davide Wechsler بإعداد مقياس لذكاء الراشدين وراعى فى إعداده أن يتلافى العيوب التى وجهت لمقياس بينيه .

(على عبد السلام ١٩٩٥ :١٠) ، (أنسى قاسم – جمال محتار ١٩٩٧ : ٢٤٥) .

١٩٤٢	قام العالم البريطانى شونيل Schonell بالتفرقة بين المتأخر Backward والمتخلف Retarded على أساس أن المتأخر هو الشخص الذى ينخفض مستواه التحصيلى عن أقرانه من نفس عمره الزمنى أما المتخلف فهو الشخص الذى ينخفض تحصيله عما يتوقع له بناء على مستواه العقلى (جابر عبد الحميد وآخرون ١٩٨٥ : ١٧٨ – ١٧٩) .
١٩٥٦	قام كل من محمد عبد السلام ولويس مليكه بنقل الصورة "ل" من مراجعه ١٩٣٧ لمقياس ستانفورد- بينيه للبيئة المصرية .
١٩٥٧	أعد كل من عماد الدين إسماعيل ولويس مليكه مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين إلى العربية أيضا . (لويس مليكه ١٩٨٥ : ١٣٣ – ١٤٨)
	وفى نفس العام أنشأت مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهنى والتى اهتمت منذ بدايتها بأهمية التوجيه المهنى للأفراد وفقا لقدراتهم فاستعانت بالدكتور محمد السيد خيرى كمستشار لها والذى قام بإعداد مجموعة من البطاريات الخاصة بالاختبارات النفسية والقدرات لكل مهنة (مجلة علم النفس ١٩٨٧ : ١٠٣) .
١٩٦٠	ظهرت المراجعة الثالثة لمقياس ستانفورد – بينيه فى صورة واحدة (ل – م) (لويس مليكه ١٩٩٨ : د) .
١٩٦٣	أخذ هاريس (Harris1963) بفكرة جود أنف فى رسم الرجل وأضاف إلى مفرداتها ٢٢ لتصبح مفردات المقياس المعدل ٧٣ ورفع سقف الاختبار إلى سن ١٥ سنه (ثريا السيد بدون : ٩)
١٩٦٧	نشر وكسلر (Wechsler1967) اختبارا لقياس ذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية " ويبسى W. P P. S I " (سيد عبد العال ١٩٨٣ : ٥) .
١٩٧١	شهدت محاولتان مصريتان لإعداد مقياس لذكاء المكفوفين وضعاف البصر الأولى جاءت على يد مانسة أنور المفتى فى محاولتها لإعداد صوره معدلة لاختبار وكسلر بليفيو لذكاء الراشدين والمراهقين لتطبيقه

	علـى الـمكفوفـين والثانية جاءت على أيدى حامد عبـد السـلام زهـران و فتحى السيد عبد الرحيم فى محاولـة لإعداد اختبـارا ذكـاء للـمكفوفين وضعاف البـصر على غرار مقيـاس ستانفورد - بينيـه للذكـاء. (مائسـة أنور المفتى ١٩٧١) ، (حامد زهران – فتحى السيد ١٩٧١) .
١٩٧٢	أعيد تقنين مراجعه ١٩٦٠ لمقياس ستانفورد – بينية مـع بقـاء المضمـون دون تغير إلا فى فقرتين (لويس مليكه ١٩٩٨ : د) .
	هذا وقد شهدت حركة الاختبارات والمقـاييس نشـاطا متزايدا فـى مجـال الإعداد والتعريب والتقنين فى أواخر السبعينيات والثمانينات مما يصعب على الباحث تتبعه فى نطاق بحثه هذا، وما يهمنا فى هذا الصدد ما يلى
١٩٨٦	صدرت الصورة الرابعـة من مقيـاس ستانفورد – بينيـه وهـى الصـورة التى أعدها روبرت ل . ثورنديك Thorndike و اليزابيث ب . هـاجن Hagen و جيروم . م . سـاتلر Satter وتمثـل هـذه الصـورة تطويـرا جوهريا فى قياس القدرات المعرفية وفى أساليب السيكوتكنولوجيا .
١٩٩٣	قـام لويـس مليكـه بنقـل الصـورة الرابعـة مـن مقيـاس سـتانفورد – بينيـه للذكاء إلى المجتمع المصرى بعد إدخال التعديلات اللازمة عليها .
١٩٩٨	ظهرت المعـايير المصريـة والجداول العمريـة المعياريـة لتقنيـن مقيـاس ستانفورد – بينيـه للذكـاء علـى المجتمـع المصـرى . (لويـس مليكـه ١٩٩٨).

الحالات البينية وتحديد المفهوم

يعتبر مصطلح "بينى" من المصطلحات التى ثار حولها وما يزال الكثير من الجدل فى تاريخ البحث ولعل ذلك يرجع إلى اختلاف المعانى التى يرمز لها وغموض حدوده وتداخلها مع العديد من الفئات التربوية والنفسية وكذلك لطبيعة عملية التشخيص والتصنيف والإطار النظرى للقائم بها .

كذلك فغموض المساحة التى تقع بين السواء والاسواء تمثل تحدى كبير للعلماء والباحثين فأخذ كل منهم يدلو بدلوه على قدر رؤيته والإطار النظرى الذى يتبناه ، ومثل أى فئة مستقلة وغامضة فأن الآراء والمفاهيم والمصطلحات تتعدد وتتصارع حول سماتها وحدودها المميزة وديناميتها النفسية وغيرها من الخصائص والسمات الخاصة ، ويستمر هذا الغموض والتعدد والتصارع فى الآراء لفترة من الزمن حتى يصدر التاريخ حكمه على كل هذه الآراء فى صراعها الجدلى فيسقط ويتوارى الضعيف ويبقى ويستمر الأقوى والأصلح (محمد عبد الرازق ١٩٧٨ :١٨) .

يرد بالمصباح المنير(١٩٥٩) أن " بينى " أو " بين بين " بالفتح يمكن أن تكون ظرفا مبهما لا يقف معناه إلا بإضافته إلى أثنين فصاعدا أو ما يقوم مقام ذلك كقوله تعالى " عوان بين ذلك " ويقال جلست بين القوم أى وسطهم وللتقدير بين الجيد والردىء . (أحمد إبراهيم ١٩٨٩ : ١٨)

وتتفق موسوعة العلوم الإسلامية(١٩٩٣) والمعجم الوجيز(١٩٩٠) مع المصباح المنير ويضيف المعجم الوجيز أن " بينى " على فتح الجزئين و" البينُ " بمعى الفرقة وذات البين أى ما بين القوم من قرابة والصلة والمودة والعداوة والبغضاء (المعجم الوجيز ١٩٩٠ : ٧٠) – (فاطمة محجوب ١٩٩٣ : ٢٤٥)

وعلى نفس المعنى السابق ترد إشارة لأر سطو(٣٨٤ – ٣٢٢ ق- م) Aristotele فى تعريفه للفضيلة بأنها ليست إلا اختيار الوسط بين رذيلتين متضادتين فالكرم وسط بين الشح والتبذير (فؤاد كامل ، جلال العشرى ١٩٦٣ : ٤١)

ويرد مصطلح " بينى " ، " بين بين" ، " حَد" ،" حدى" فى قواميس اللغة كترجمة عربية لمصطلح "Borderline" ويتفق فى تعريفه القاموس العصرى(١٩٧١) و المورد(١٩٩٧) على أنه حد أو خط فاصل "liminal" (يوسف ميخائيل ١٩٧١ : ٨٨) – (منير البعلبكى ١٩٩٧)

كما يتفق قاموس اكسفود (Oxford 1972)، (The New Method 1980) والويبستير (Webster1985) والمورد(١٩٩٧) علـى أن المصطلح يستخدم للتعبير عن مقاطعة على أو بالقرب من الحدود أو حالة أو منطقة وسط فى غموضها على الحدود أو بأنها شريط من الأرض على طول الحدود بين بلدين أو مقاطعتين أو كائن فى مركز أو حالة وسط بمعنى غير قابلة للتصنيف تماما كأن يقال وسط بين الجنسين الذكر والأنثى فهو ليس ثابتا أو مقبولا

(منير البعلبكى ١٩٩٧),(Amerrian 1985), (Michael 1980), (Bored 1972)

هذا ويتفق مصطلح "Borderline" " بينى " مع تعريف مصطلح " هامشى" "Marginal" الذى استخدمه لأول مرة العالم الأمريكى باركPark. بمعنى وقوع شخص أو جماعة أو منطقة فى صراع بسبب مشاركتهم فى جماعتين أو منطقتين ثقافيتين مختلفتين تماما يصعب التوحد مع أى منهما حيث تتصارع قيم ومعايير الجماعتين ولا يوافق عليها إلا بدرجات متفاوتة ويكون الاهتمام دائما حول أوضاع هامشية مشتركة ومتداخلة ، وأستخدم فؤاد أبو حطب(١٩٩٠) هذا المصطلح للإشارة إلى الحالات البينية. (فرج عبد القادر وآخرون ١٩٨٧ :٢٣٨) (جابر عبد الحميد ، وعلاء الدين كفافى ١٩٨٨ : ٢٠٧٣) ، (فؤاد أبو حطب ١٩٩٠ : ٢٤٦) ، (محمد عاطف غيث ١٩٩٥ : ٢٧٧)

ويرى سيد عبد العال أن التعبير الشعبى الوارد فى حس العامة من أفراد الشعب المصرى " بين نارين " ربما يكون أكثر عقلانية ومصداقية للتعبير عن هذا المصطلح . (سيد عبد العال – في – أحمد إبراهيم ١٩٨٩ : ٨) .

وبصفه عامة يشيع استخدام هذا المصطلح "Borderline " فى علم النفس من خلال الصحة النفسية وعلم النفس الإكلينيكى والقياس النفسى وعلم النفس الفارقى والتربوى ، فهو كما سبق الإشارة وصف يعبر عن موقع ظاهرة معينة تجعل من الصعب تصنيفها تصنيفا خالصا فى مجال دون الآخر لذلك يجد الباحث نفسه مضطرا الى تحميلها بعض خصائص كلا التصنيفين . ففى مجال الصحة النفسية وعلم النفس الاكلينيكى يصعب الفصل التام بين العادى وغير العادى وتتداخل حدود السواء والاضطراب تداخل فصول السنة فخطوط التقسيم تجاوزيه (فرج عبد القادر وآخرون ١٩٨٧ : ٨٤) وهو ما يؤكده روبر (Rober 1984) بكون المصطلح يستخدم فى مجال التخلف العقلى واضطرابات الشخصية كما يستخدم المصطلح للدلالة على بعض الإصابات النفسية المرضية التى تقع على الحدود ما بين العصاب والذهان وخصوصا حالات الفصام الكامن التى

تتخذ أعراضا ذات منحى عصابيا (Border 1972) – (Dreven 1975) (Berry & Klerman 1980: 137 -165) - (جان لاباش ويونتاليس ١٩٨٥ : ٢٧٧) - (عادل عز الدين ١٩٨٧ : ١٤٠)

فالحالات البينية بوصفها فئة مرضية يتناوب فيها العصاب و الذهان ، يتخذها المريض كوسيلة للدفاع ، يلجأ إليها خوفاً من الوقوع فى براثين الذهان القابع فى انتظاره و تمسكاً بالعصاب الأقل ضررا ، فذات المريض البينى غير واضحة المعالم و حدودها واهية ، فالأرض التى يقف عليها و يرى من خلالها ارض لا مالك لها No Man's Land فهو يقف على الحدود الفاصلة بين كل ما هو مألوف سواء فى الصحة أو المرض .

(محمد عبد الرازق ١٩٧٨ : ٣٧٨) – (فرج احمد فى كوثر رزق ١٩٨٦ : ٩٠) – (محمد شعلان فى كوثر رزق ١٩٨٦ : ٩١) – (سيد عبد العال فى احمد ابراهيم ١٩٨٩ : ٦٨)

و فى مجالات القياس النفسى و علم النفس الفارق و التربوى تقابلنا العديد من المصطلحات التى تشير فى معناها الى الحالات البينية كالذكاء الحدى borderline intelligence ، الذكاء الهامشى Marginal Intelligence خلف عقلى حدى Borderline Retardates ، الحالات الهامشية ، المجاورون للحد الفاصل ، الطفل المتأخر Backward Child ، اقل من العادى Low Normal، المتخلف Bacgward ، العادى الغبى Dull Normal ، بطىء التعلم slow learner ، الشخص الغبى Stupid Person ، حد التخلف العقلى Mental retardation Borderline ، نقص التحصيل underachievement ، اقل من العادى Subnormal ، نقص عقلى Mental Deficiency ، المنطقة الحدية أو الهامشية Zone Marginal .

و جميع المصطلحات السابقة تتفق فى كونها تشير إلى الحالات التى تقترب و لكن – ليست أقل – من خط التقسيم تحت العادى أو أقل من العادى ، فهى تمثل قيمة حرجة تشكل حدا بين صنفين فنسبة الذكاء هنا تمثل الحد الأدنى للأسوياء .

و يرى كمال دسوقى (١٩٨٨) أن هذا المصطلح أكثر تخصصا فى الاختبارات النفسية ، و يشير إلى أن السوء و الضعف العقلى ينبغى أن يكون

مسألة فردية يدخل فى اعتبارها ليس فقط المستوى العقلى بل العوامل الاجتماعية و الشرعية أيضا . (كمال دسوقى ١٩٨٨ : ١٩٣)

و تتصف هذه الفئة بكون خصائصهم غير مميزة مقارنة بالأطفال الأعلى منهم قليلاً فى القدرات العقلية ولهذا السبب يصعب التعرف عليهم بدون استخدام اختبارات القدرات العقلية (Biehler & Snousman 1982 :235) ، كما تتميز هذه الفئة بضعف القدرة على التفكير المجرد أو استخدام الرموز ومعاناتهم فى مسايرة أقرانهم فى قدراتهم التحصيليه والتعليمية الأكاديمية (طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠ : ٧٠) (عبد العزيز الشخص ١٩٩٢ : ٢٧).

ويضيف هولت (Holt 1973) بكونهم يتصفون بمستوى تفكير أقل من عمرهم الزمنى . (Holt , 1973· 228)

وقد يستطيع أفراد هذه الفئة اجتياز مراحل التعليم العادى بشىء من الصعوبة كما قد يجدون بعض المتاعب الاقتصادية والاجتماعية فى رشدهم وخاصة سوء تصرفهم بثرواتهم مما قد يصل إلى حد التبديد .(سهير كامل ٢٠٠١ : ٨٥).

وفى مجال علم النفس التربوى يتداخل المصطلح مع العديد من المصطلحات سنحاول عرضها بهدفين

أ- تحديد خطوط التداخل والاختلاف .

ب- إلقاء مزيد من الضوء حول مصطلح الحالات البينية لتحديده من جميع جوانبه .

وهذه المصطلحات تشمل علاقة مصطلح الحالات البينية بكل من:

(١) التخلف العقلي.

(٢) التخلف – التأخر الدراسي.

(٣) بطئ التعلم.

(٤) بليد الفهم "الغباء".

(٥) صعوبات التعلم.

(٦) المحرومين ثقافيا.

(١) التخلف العقلى فى مقابل الحالات البينية

Mental Retardation

يشير لفظ تخلف إلى حالة من عدم التوقف أو عدم الاكتمال (عبد الرحمن سيد ١٩٩٨ : ٨٩) .

فإذا كان الركب يسير فقعد شخص عن مواصلة السير فنقول أنه تخلف عن الركب ، وإذا كنا ننتظر وصول شخص وتجاوز الموعد المحدد لقدومه فنقول أنه تخلف عن الحضور ، وفى كلتا الحالتين لا أمل فى أن يلحق الأول بالركب بعد قعوده ولا أمل فى حضور الثانى بعد تخلفه (كمال مرسى ١٩٩٦ : ١٧) .

ولتداخل مصطلح التخلف العقلى مع الحالات البينية جذور تاريخية فحتى عام ١٩٧٣ كان المصطلح المعروف بالتخلف العقلى يشمل عددا كبيراً ممن يمكن تصنيفهم تحت مصطلح " أشخاص ذوى تخلف عقلى نسبى " ممن يقف مستوى قدراتهم العقلية عند الحد الفاصل .

(Gressman 1973), (Mac Millan 1988), (william & Michael. 1997:90)

هذه المجموعة كانت تمثل أكثر من ٨٠ % من نسبة هؤلاء الذين كان يتم اعتبارهم ضحايا التخلف العقلى حيث لم يكن يتم تصنيفهم كفئة مستقلة

(Gressman:1773) ، (لندل و دافيدون ١٩٨٨ : ٥٣٧) ، (كمال دسوقى ١٩٨٨:١٩٢-١٩٣) ، (فؤاد أبو حطب ١٩٩٠:٥٤٦) ، (فتحى السيد ١٩٩٠:٣٤).

والنظرة الحديثة لتصنيف التخلف العقلى أصبحت ترى الاتجاه القديم للتصنيف غير موضوعى من الناحية الإحصائية لأنه يشمل فئات متعددة مختلفة ، ذلك أن ٢٥% من الحالات التى كانت تصنف تحت مسمى التخلف العقلى وهم من فئة الحالات البينية هم فقط الذين يعانون من مشكلة عضوية تجعلهم يقفون عند الحد الفاصل للتخلف العقلى أما الـ ٧٥% الباقين فيمكن اعتبارهم المجموعة التى غالبا ما تكافح من أجل الخروج من بوتقة التخلف العقلى.

(Zigler et al, 1984:215)

والاتجاه الحديث يأخذ بداية حدود التخلف العقلى عند نسبة ذكاء (٧٠) بدلا من (٨٥) أى أن الحالات البينية تعنى انحراف درجة الفرد بمقدار واحد إنحراف معيارى عن المتوسط أما التخلف العقلى فيلزم انحراف درجة الفرد بمقدار اثنين انحراف معيارى عن المتوسط وبالتالى فإن ٢,٢٧ % من أفراد المجتمع يمكن اعتبارهم متخلفين عقليا بدلا من ١٦ % كما كان سابقا .

(رشاد دمنهورى ١٩٨٨ : ٩٨) ، (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٩٠ : ٣٤) (رشاد دمنهورى ١٩٩٥ : ١٣٠) (Willian & Michae1992 ·122) (Masi 1998:1)

والطريف أن كتاباتنا العربية حتى الوقت الراهن ما زالت تحمل فى بعض طياتها حدود التداخل بين المصطلحين فيرى البعض أن فئة الحالات البينية قد تصنف تحت فئة ضعاف العقول أو تخلف عقلى حدى (كمال دسوقى ١٩٨٨ : ١٩٢) (لندال دافيدون ١٩٨٨ : ٥٣٧) ، (فؤاد أبو حطب ١٩٩٠ : ٥٤٦) ، (عثمان فراج ١٩٩٢ : ٣)

كما يعرف محمد خليفه بركات (١٩٩٤) الطفل الغبى بكونه من تقع نسبة ذكائه بين ٦٥ ــ ٨٥ ويعود فيلقبه بالتخلف العقلى تارة وأخرى بوصفه إحدى حالات التأخر الدراسى (محمد خليفه ١٩٩٤ : ٣٥١ ــ ٣٥٢) .

وعلى حين يرى محمد أبو العلا (بدون تاريخ) أن التصنيف ليس معناه إقامة حدود فاصلة بين كل طبقة وأخرى بل هى حدود إصلاحية متداخلة ، يؤكد زوتلين وميرتاخ (Zetlin&Murtaugh1990) على أن مشكلة ضبط الخط الفاصل للمستوى الاعتباطى للتخلف العقلى لفئة الحالات البينية " وهى فئة تعتبر كبيرة حقا حيث أنها تمثل حوالى شخص من بين كل سبع أشخاص " تستحق الاهتمام أكثر مما هى عليه الآن . ففى نفس الوقت الذى تم إسقاط هذه الفئة من احتسابها داخل معدل التخلف العقلى فإن بعض أفرادها ما زالوا يصنفون تحت فئات أخرى بصورة خاطئة كصعوبات التعلم مثلا (Zetlin & Murtaugh 1990 :463) ، (محمد أبو العلا بدون تاريخ : ١٨٥) .

ومع ذلك فإن الاهتمام بالحد من تأثير استخدام مسمى التخلف العقلى مع هذه الفئة قد أدى إلى تحسين أوضاعهم وهو ما يؤكده كل من إيدجار وليفين (Edgar& levine 1997) حيث توصلا إلى أن مجموعه من الأشخاص المصنفين على أنهم متعثرون تعليميا كانوا متساوين مع نظائرهم غير

المتعثرين وذلك بعد انتهاء تعليمهم عن هؤلاء الذين صنفوا على أنهم متخلفون عقليا (Edgar and Levine 1997).

ولكن هل أصبح الطريق ممهدا حقا للتعامل مع فئة "الحالات البينية" بعد إسقاطهم من وصمة التخلف العقلى ...؟ فاليوم أصبح البينيون الذين كانوا يصنفون سابقا على أنهم متخلفون عقليا يقيدون فى المدارس العادية ولا يحصلون على تعليم خاص إلا أننا نجدهم غير مجهزين لمواجهة أهم متطلبات المستويات المطلوبة للتخرج من المدارس إلا أن هناك تحسنا ضئيلا جدا طرأ على جودة التعليم لهؤلاء الطلبة .(MacMillan 1988)

غير أن هذا التغير يرجع إلى طبيعة المقررات والمناهج الخاصة بالعاديين مقارنة بمثيلاتها الخاصة بالمتخلفين عقليا وهو ما يعنى أنه رغم إسقاط هذه الفئة من داخل مجموعة المتخلفين عقليا إلا أنه فى المقابل لم يتم مراعاة متطلباتهم واحتياجاتهم.

فنحن نعانى نقصا كبيرا فى الاهتمام بمثل هذه الحالات التى تقف عند الحد الفاصل حيث أن معظم الخدمات المساندة متاحة لمساعدة حالات التخلف العقلى وموجهة لهم ، فعندما يغادر الطلاب الذين يعانون من التخلف العقلى المدرسه فإن لديهم عددا من الاختيارات يختارون من بينها ما يتلاءم مع تنمية قدراتهم كورش العمل ومراكز التدريب المهنى وبرامج عمليه مسانده وغيرها .(Parmenter 1988)

وفى المقابل ففئة " الحالات البينية" عند تخرجهم من المدرسة ينخرطون داخل المجتمع بأقل برامج مساندة متاحة وحتى هذه البرامج لا تصل إلى كل أفراد تلك الفئة لان بعض أفرادها لا زالوا يعكسون حتى الوقت الحالى وجهة نظر المجتمع كوصمة عار من التخلف العقلى ، كما أنهم لا يجدون أماكن لهم فى الجهات والهيئات المعنية بالأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة وقبل أن يتم تطوير المساندة اللازمة لفترة ما بعد المدرسة لهذه الفئة فنحن فى حاجة إلى معرفة الكثير عن احتياجاتهم وقدراتهم وتحديد العديد من الاحتياجات التى يمكن لهم اتباعها ومدى نجاحها وأى العوامل التى تعوق نجاحهم وتقدمهم .

وخلاصة القول ففئة " الحالات البينية" قد أهملها الباحثون فى مجال التخلف العقلى لفترة طويلة كما أهملتها البرامج التى تهدف الى تنمية القدرات الخاصة وأن هذه الفئة تعد تائهة (Zetlin & Murtaugh 1990: 463)

(٢) التخلف – التأخر الدراسى فى مقابل الحالات البينية

Backward

التأخر ضد التقدم والمتأخرون ضد المتقدمين ، يقال تأخر فلان عن الركب بمعنى أنه يسير فى الطريق ثم تأخر عن الركب عدة أمتار أو كيلو مترات ، لكن يحتمل لحاقه بالركب إن آجلا أو عاجلا ، وتأخر فلان عن الوصول بمعنى أنه وصل فعلا لكن وصوله كان متأخرا عن موعده ، أو أن القوم فى انتظار قدومه على الرغم من عدم وصوله .

وجدير بالذكر أن مشكلة الأطفال المتأخرين دراسيا لم يتم تناولها بالدراسة بجمهورية مصر العربية حتى عام ١٩٥١ عندما تقدم مختار حمزه بدراسته للدكتوراه متناولا بعض جوانب التأخر فى الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، ثم تلاها بدراسة أخرى عام ١٩٥٢ ، وتوقف البحث فى هذا المضمار حتى عام ١٩٥٦ حين تناول محمد خليفه بركات بالدراسة أسباب وعلاج التأخر الدراسى (مختار حمزه ١٩٨٨: ١٧٥ – ١٧٧) مما يشير إلى حداثة تناول هذا المفهوم بالدراسة مقارنة بغيره من المفاهيم والموضوعات النفسية والتربوية بيد أن مفهوم التخلف / التأخر الدراسى من الموضوعات حديثة التناول بالدراسة على المستوى العالمى ، فهو لم يلق الاهتمام الكافى حتى عام ١٩٠٤ حين كلفت السلطات الفرنسية الطبيب الفريد بينيه (Alfred Binet (1857- 1911 بدراسة مشكلة التخلف الدراسى فى المرحلة الابتدائية ، تلك الدراسة التى أسفرت عن وضع مقياس للذكاء للتفرقة بين المتخلفين وغير المتخلفين من التلاميذ على اعتبار أن التخلف العقلى أحد العوامل المساهمة فى التأخر الدراسى ، واستمر هذا الاتجاه حتى عام ١٩٢٢ حين وضع فرانزان Franzan معيار نسبة التحصيل Achievement Quationt للتعرف على المتخلفين تحصيليا الذين ينخفض تحصيلهم الدراسى عما كان يتوقع منهم بناء على نسبة ذكائهم وقد ساد هذا الاتجاه فى بريطانيا أذ رأى شونيل (Schonell 1942) أن هناك فرقا بين المتأخر Backward و المتخلف Retarded على أساس أن المتأخر هو الشخص الذى ينخفض مستواه التحصيلى عن أقرانه من نفس عمره أما المتخلف فهو الشخص الذى ينخفض مستواه التحصيلى عما يتوقع له بناء على مستواه العقلى. (جابر عبد الحميد وآخرون ١٩٨٥ : ١٧٧ – ١٧٦) – (عبد العزيز الشخص ١٩٩٢ : ١٦)

ويلاحظ على مصطلح التخلف ارتباطه بالنظرة القديمة لتصنيف المتخلفين عقليا والتى كانت تدمج داخلهم فئات أخرى تخرج اليوم عن هذا المسمى (محمد عبد المؤمن ١٩٨٦ : ١٩٤)

هذا وما زال الخلط قائما فى التراث السيكولوجى التربوى حيث لا يوجد تعريف موحد لتلك الفئة من الأطفال وما زال يكتنف استخدامها الكثير من اللبس والغموض لتعدد المحكات المستخدمة لتحديد المقصود بالمصطلح فيربط البعض بين التأخر والذكاء على حين يقصره البعض الآخر على القدرة التحصيلية ويدمج فريق ثالث بين الاثنين (حامد الفقى ١٩٧٤ : ١١- ١٣)

وعلى هذا نجد الكثير من المسميات المستخدمة لدى بعض العلماء للإشارة إلى المتأخر دراسيا منها.

Dull – Backward –slow lerner– Borderline underachiver – Subnormal child – Borderline Retarded- Non academic – slow academic achiver

وكذلك التعوق الدراسى – الفشل الدراسى – التخلف الدراسى – انخفاض مستوى التحصيل عن المتوقع – تخلف التلميذ عن مستوى أقرانه . كما يطلق على المتخلف دراسيا عدة مسميات كالمعوق دراسيا – بطئ التعلم – الطفل الذى يعانى من تعوق دراسى فى أساسيات المعرفة .

(طلعت حسن ١٩٨٠ : ٢٠-٢١) – (محمد عبد المؤمن ١٩٨٦: ١٩٣- ١٩٤) – (طلعت حسن ١٩٨٧: ٢٢٦) – (رمضان القذافى ١٩٩٤: ٢٠٣) – (طلعت حسن ١٩٩٥: ١١٠)

ومما سبق نجد المتخلف دراسيا يعرف بكونه متأخرا دراسيا والعكس كما أن كلاهما يعرفان بوصفهما فئتين مختلفتين عن بعضهما ويتم دمجهما مع فئات أخرى وفى هذا الصدد يذكر فرج عبد القادر وآخرون (١٩٨٧) أن الفرق بين مفهوم التأخر والتخلف فرق فى الدرجة لا النوع فالأول حالة حقيقة من حالات التأخر ، بل هو أحد مستوياتها . (فرج عبد القادر وآخرون ١٩٨٧ : ٨٦) ، وبمراجعة التراث النظرى نجد أن هذه التعريفات انحصرت حول أربعة محكات

١- الذكاء ٢- التحصيل

٣- الذكاء + التحصيل ٤- عوامل خارجية

جاء على قمتهم محك الذكاء وفي هذا المحك ربط العلماء بين التخلف / التأخر الدراسي والحالات البينيه بوصفها مترادفات حيث يرجع أصحاب هذا المحك التأخر / التخلف الدراسي إلى ضعف القدرة العقلية ويميل لبعض أفراد هذا الفريق استخدام مصطلح بطئ التعلم كمرادف لهم . (ويلسن . ن . يوتر ١٩٥٣ : ٢٣٥) – (شلبي سعيد ١٩٩٢ : ١٣)

ويتفق أصحاب هذا الاتجاه في تعريف هذه الفئة بأنها تعبر عن الأفراد التي تقع نسبة ذكائهم في المستوى الأقل من المتوسط والأعلى من ضعاف العقول ونهجاً على هذا المنوال نجد العديد من الدراسات تحت مسمى التأخر الدراسي تتخذ عينه بحثها بناء على تحديد درجة الذكاء وأن اختلفت نهاية هذه الدرجة من بحث لآخر وفقا للفترة الزمنية التي طبق فيها البحث والأداة المستخدمة لقياس الذكاء . (أندريه لوجاك ١٩٥٩ : ٢٣) – (كاميليا عبد الغني ١٩٦٤) - (Hurlock 1972) – (حامد الفقي ١٩٧٤ : ١٠) – (جابر عبد الحميد وآخرون ١٩٧٤) - (محمد عبد الحليم منسي ١٩٨١) - (الحسين منصور ١٩٨٥) - (طلعت حسن ١٩٨٧ : ٢٢٦) - (رحماني سعاد ١٩٨٨) - (نظمي عوده وآخرون ١٩٩٢) - (خليل معوض ١٩٩٤ : ٢٠٣) - (مصطفى رجب ١٩٩٥ : ١٤٥) – (نظمي عوده ١٩٩٧) – (بطرس حافظ ١٩٩٨) – (فاتن صلاح ١٩٩٩ :٦٠) – (كمال دسوقي ١٩٨٨ : ١٦٢)

ويأتي أصحاب الفريق الثاني بمحك التحضيل الدراسي حيث يعتمد أصحاب هذا الفريق في تعريفهم للتأخر الدراسي على مقارنة تحصيل التلميذ بغيره من التلاميذ في نفس عمره وصفه الدراسي

حامد زهران ١٩٧٧ : ٥٠٢) – (يوسف مصطفى وآخرون ١٩٨١ : ٤٠٠) (عثمان لبيب ١٩٩٢ :٤) - (إيمان القماح ١٩٩٣ :٤٠) -(خليل معوض ١٩٩٤ : ٢٠٣) –(حسني الجبالي ١٩٩٧ : ١٦٤)

على حين يقارن البعض بين مستوى التلميذ وقدراته العقلية وبناء عليه فالمتأخر دراسياً وفقاً لهذا الفريق هو من يكون مستوى تحصيله أقل مما يتوقع له بناء على قدراته .

(Hurlock 1972) – (فرج عبد القادر وآخرون ١٩٨٧: ٨٥ – ٨٦) (عثمان لبيب ١٩٩٢ : ١- ٤) (خليل معوض ١٩٩٤ :٢٠٣)

ويتخذ فريق آخر كل من الذكاء والتحصيل كمحك لتشخيص وتحديد حالات التأخر الدراسى. (سالم محمد غانم ١٩٧٣ : ١٩) - (حامد زهران ١٩٧٧ : ٤٤٣) – (كمال دسوقى ١٩٨٨: ١٦٢) -(خليل معوض ١٩٩٤ : ٢٠٣)

هذا ويرجع فريق أخر التأخر الدراسى إلى عوامل خارجية يمكن تقسيمها الى قسمين (أ). **عوامل بيئية اجتماعية** كأضطراب المعيشة أو مشكلات مدرسية- نفسية وانفعالية (ب).**عوامل جسمية** كالمرض واعتلال الصحة أو نقص النمو. (إميلى عبد المسيح وآخرون ١٩٥١ :٧٧) – (Hurlock 1972)- (سالم محمد غانم ١٩٧٣ : ٢٠) –(يوسف مصطفى وآخرون ١٩٨١ : ٤٠٠) (كمال دسوقى ١٩٨٨ : ١٦٢) — (عثمان لبيب ١٩٩٢ : ٣) .

كما يمكن لنا إعادة النظر إلى تعريف التأخر الدراسى من زاويتين تناولهما العلماء عند طرحهم للمفهوم وهما

١- استمرارية التأخر الدراسى

٢-طبيعة التأخر الدراسى

١- من حيث استمرارية التأخر الدراسى ينقسم إلى

أ- تأخر عام فى جميع المواد الدراسية

ب- تأخر خاص فى مادة أو مواد بعينها

ويكافئ هيرلوك (Herlok 1972) التأخر العام ببطئ التعلم على حين يربطه حامد زهران (١٩٧٧) ومحمد خليفة بركات (١٩٩٤) بالغباء ويتفق جميع العلماء على أن هذا النوع من التأخر الدراسى تنحصر نسبة ذكاء أفراده بين المستوى الأقل من المتوسط والأعلى من الضعيف عقلي "فئة الحالات البينية". (مختار حمزه ١٩٥٢ : ٨١- ٩٠) – (هيرلوك Herlok ١٩٧٢) – (حامد زهران ١٩٧٧: ٤٤١) – (رجاء ابو علم ١٩٨٠) – (محمد خليفة بركات ١٩٩٤ : ٣٥٤) – (مصطفى رجب ١٩٩٥ : ١٤٥)

هذا ويقسم مختار حمزه (١٩٥٢) النوع الثانى من التأخر الدراسى " التأخر الخاص " إلى نوعين فرعيين

ب.١. تأخر فى مادة واحدة ويتعلق بالقدرة العقلية التى تتطلبها هذه المادة وهو ما يتفق مع تعريف حامد زهران (١٩٧٧) ورجاء ابو علم (١٩٨٠) .

(مختار حمزه ١٩٥٢) - (حامد زهران ١٩٧٧ : ٤٤١) - (عبد العزيز الشخص ١٩٩٢ : ١٦)

ب. ٢- تأخر طائفى فى عدد من المواد ترتبط فيما بينها كالمواد العلمية والرياضية ويتعلق بالقدرات التى تتطلبها هذه الطائفة من المواد . وهو ما يتفق مع تعريف حسنى الجبالى (١٩٩٧) . (حسنى الجبالى ١٩٩٧ : ١٦٤)

وبناء على تعريف هيرلوك (Hurlock 1972) وعثمان لبيب (١٩٩٢) يمكن إضافة نوعين آخرين للتأخر الدراسى تبعا لاستمراريته

جـ . تأخر دائم حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته لفترة زمنية .

ء- تأخر موقفى حيث يرتبط التأخر بمواقف معينة كخبرات سيئة أو مواقف انفعالية مؤلمة . هيرولوك (Hurlock 1972) – (عثمان لبيب ١٩٩٢ : ٣)

٢-من حيث طبيعة التأخر الدراسى :

وينقسم إلى نوعين وفقا لتعريف حامد الفقى (١٩٧٤)

أ- تأخر خلقى وهو مكافئ للتأخر العام ويرتبط بانخفاض نسبة الذكاء وهو مرادف للحالات البينية. (حامد الفقى ١٩٧٤ : ٩- ١٠)

ب- تأخر وظيفى حيث لا يصل التلميذ الى المستوى التحصيلى المناسب لقدراته ويتفق هذا النوع مع تعريفات كل من (حامد زهران ١٩٨٧ : ٧٣) – (عثمان لبيب ١٩٩٢ : ٣) – (عبد العزيز الشخص ١٩٩٢ : ٢١) – (محمد خليفه بركات ١٩٩٤ : ٣٥٢) – (رجاء ابو علم ، ناديه شريف ١٩٩٩ : ٢٠٥)

ومن العرض السابق يتضح لنا أن

أ- يستخدم مفهوم التأخر / التخلف الدراسى كمترادفين وأن كان التخلف أكثر عمومية من التأخر وأن التخلف كمصطلح مازال متشبعا بالتصنيف القديم الذى كان يضم المتأخرين دراسيا داخل فئة التخلف العقلى .

ب- أن الحالات البينية تعد أحد تصنيفات التأخر الدراسى أو إحدى درجاته وهو ما يعرف بالتأخر العام أو التأخر الخلقى .

(٣) بطئ التعلم فى مقابل الحالات البينية

Slow learners

البطئ ضد السرعة والبطيئ يمكنـه السير ولكن وفقا لقدراته وامكاناته ولا ينتظر منه الاسراع ولكن يجب تقبله كبطئ وتكيف المتطلبات وفقا لسرعته ، فإذا كنا نسير ومعنا شخص بطيئ السير ، فأما أن نتركه ونسبقه أو أن نكيف سرعتنا وفقا لسرعته ، أما مطالبته بالسير وفقا لسرعتنا أمر يصعب عليه تحقيقه فى ضوء إمكاناته وقدراته بل ويشعره بعجزه وفشله رغم قدرته على السير والعمل والإنجاز ولكن فى ضوء تلك القدرات المحدودة .

مصطلح بطيئ التعلم يرجع فى استخدامه لأول مرة إلى عالم النفس الإنجليزى "سيرل بيرت " (Burt 1973)

وعلى الرغم من هذه الفترة الزمنية الطويلة منذ أول استخدام للمصطلح إلا أنه لازال يحمل غموضا وعدم تحديد حتى بين المتخصصين أنفسهم ويستخدم كمرادف للعديد من المصطلحات الأخرى مثل غبى Dull - المتخلف Backward - المتخلف نسبيا Borderline Retarded - دون العادى low Normal - المتأخر تحصيليا Under Achiever - التخلف الدراسى Backwardness of Education.

وتبعا لهذا الخلط يذكر رحمانى سعاد (١٩٨٨) أن الطفل بطيئ التعلم هو نفسه الطفل المتخلف دراسيا وما الفرق إلا فى المصطلحات . (رحمانى سعاد ١٩٨٨ : ١٩)

كما يطيب للبعض إطلاق لفظ بطيئ التعلم على جميع مستويات التأخر العقلى ويقصره البعض الآخر على الأطفال المتأخرين القابلين للتعلم (ف.ج. كروكشانك ١٩٧١ : ٦)

ويطلق لفظ بطيئ التعلم أيضا على كل طفل يجد صعوبة فى مواءمة نفسه للمناهج الدراسية بسبب قصور بسيط فى ذكائه أو فى قدرته على التعلم فلا يستطيع التحصيل بنفس معدل أقرانه .

(و.ب. فيزرستون ١٩٦٣ : ١٧- ٢١) - (Brennan 1974:4-8) - (مصطفى فهمى ١٩٨٠ : ١٤٥) – (ناديه عبد العظيم ١٩٩١) – (حنفى إسماعيل ١٩٩١ : ١١٠٤) – (احمد النبادى وآخرون ١٩٩١ : ٨- ٩) – (محسن

مصطفى ١٩٩٤ : ١٠٠) – (خليل ميخائيل ١٩٩٤ : ٢٦٩) - (إيمان صبرى ١٩٩٩: ٣٨) – (عـزه الـدعدع وسمير ابو مغلى ١٩٩٩ : ٧) .

ويستخدم مصطلح " بطيئ التعلم " لدى جمهرة العلماء للإشارة الـى الأفـراد الذين تنخفض نسب ذكائهم عن المتوسط ويقل أداؤهم العقلى عن الشخص العادى، وتقـع نسـب ذكائـهم فـى الحـدود بين المتخلفين عقليا ومتوسط الذكـاء (فـ.ج . كروكشـانك ١٩٧١ : ٦) – (جـابر عبد الحميد وعـلاء الديـن كنـافى ١٩٨٨: ٣٥٧٩)- (عثمان لبيب ١٩٩٢ : ٣-٤) – (عبد العزيز الشـخص ١٩٩٢ :٢٢) – (إيمـان القمـاح ١٩٩٣ : ٤٠) – (فوزيـة حداد ١٩٩٤) – (أمـانى محمـود وآخرون ١٩٩٧ : ٥-١٠) – (رجاء ابو علم وناديه شريف ١٩٩٧ : ٢٠٥)

وإن كانوا قـد اختلفوا فـى مـدى نسبة ذكائـهم فـهى بيـن ٧٠ – ٨٥ وفـقـا لـتعريـف بـعض الـعلمـاء ...(و.ب. قـيزر سـتون ١٩٦٣ : ١٧ – ٢١)- (Brennan 1974: 2-8)- (Masi & Marcheshi 1988.461) - – (عـثمان لبيب ١٩٩٢ : ٢-٤)- (Humphries & Bone 1993: 351)- (فوزيـة حداد ١٩٩٤) - (أمانى محمود وآخرون ١٩٩٧ : ٥- ١٠)

على حين يحدد هذه النسبة البعض الآخر من العلماء بين ٧٥- ٩٠ .

(شلبى سعيد ١٩٩٢) – (محسن مصطفى ١٩٩٤) – (ايمـان صـبرى ١٩٩٩ :٣٨)

كمـا يحددهـا آخرون بأنـها تنحصـر بيـن ٨٠ – ٩٥ (فـ.ج. كـرو كشـانك ١٩٧١ :٦) - (Kline 1993) ويميل البعض الآخـر إلـى دمـج النسـب السـابقة فـى تعريفهم فيحددون هذه النسبة بأنها تنحصر بين ٧٠-٨٥ أو ٩٠

(فؤاد أبـو حطـب ومحمـد الروبـى ١٩٨٠ : ٢٦٨) – (مصطفـى فـهمى ١٩٨٠ : ١٤١) – (نـاديه عـبد الـعظيم ١٩٩١)- (عبد العزيـز الشـخص ١٩٩٢ :٢٢)- (محبات أبو عميره ١٩٩٤) – (وائل عبد الله ١٩٩٤) – (سـهير كـامل ٢٠٠١ :٨٥)

ويتفق العلماء والباحثون السابقون على أن أفراد هذه الفئة أقرب الى العـاديين إلا أن قدرتهم على التعلم محدودة وأنهم فى حاجة إلى أسـلوب خـاص فـى التعـامل معهم يتناسب مع استعدادتهم العقلية .

فالطفل بطئ التعلم يمكن أن يكون عاديا إذا تعاملنا معه بالأسلوب الذى يناسب قدراته ، أى إذا عدلنا طريقة التدريس وإذا طوعنا الماده التعليمية وفقا لميوله واستعداداته الخاصة ، وعلى النقيض ، فاستمراره فى الفصل العادى بحيث يتنافس مع أطفال عاديين يخلق منه شخصا معوقا ، فظاهرة البطئ فى التعلم ظاهرة قابلة للعلاج وليست مستعصية خاصة إذا استطعنا أن نستثير دوافع الطفل وأن نكتشف أهم خصائصه السلوكية وقدراته واستعداداته (فرج عبد القادر وآخرون ١٩٨٧ : ١٢٩) – (كمال دسوقى ١٩٨٨ : ١٣٧٣)

وعلى حين يؤكد البعض على أن تلاميذ هذه الفئة ينعكس انخفاض ذكائهم على مستوى تحصيلهم الدراسى حيث يعانون من انخفاض دراسى فى جميع المواد فضلاً عن صعوبة مواصلة تعليمهم الأكاديمى بعد الصف السادس (عبد العزيز الشخص ١٩٩٢ : ٢٢)- (إيمان القماح ١٩٩٣ : ٤٠)

نجد على الجانب الأخر من يقرر أنه ليس من الضرورى أن يكون بطئ التعلم بطيئا فى كل أنواع النشاط ، فقد يحرز تقدما فى نواحى كالتكيف الاجتماعى أو التذوق الفنى أو القدرة الميكانيكية ، فهو ليس بطئ بنفس النسبة فى جميع نواحى النشاط العقلى الاخرى ، فبطئ التعلم فى ناحية ما ليس بالضرورة أن يكون بطئ فى النواحى الأخرى وإن كان من الجائز أن نقابل تلاميذ يمكن أعتبارهم بطئ التعلم من كل الوجوه ، الا أن الاغلبية تعانى من بعض الصعوبات فى بعض المجالات كالقراءة والحساب .

(و.ب. فيزرستون ١٩٦٣ : ١٧-٢١)-(Gronlund 1982:12)- (أحمد النبادى وآخرون ١٩٩٩ : ٨ –٩) - (عزه الدعدع وسمير أبو مغلى١٩٩٩ :٧) .

ومما سبق نجد أن مصطلح " بطيئ " التعلم يتداخل مع العديد من المصطلحات الا أنه يعتبر مرادفا للحالات البينية حيث أجمع العلماء على أنه يشير للفئة التى تقع على الحدود بين المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ومتوسطى الذكاء وهى الفئة التى تعرف بالحالات البينية ويرى الباحث الحالى أن ذيوع إطلاق مصطلح بطئ التعلم على هذه الفئة مقارنة بالحالات البينية يرجع لكون غالبية الباحثين الذين تناولوا هذه الفئة بالدراسة من العاملين فى مجال التربية مما جعل استخدام مصطلح بطئ التعلم أكثر ملاءمة وهو يشير أيضا إلى ندرة الدراسات النفسية التى تناولت تلك الفئة بالدراسة والبحث .

(٤) بليد الفهم " الغبى" فى مقابل الحالات البينية

Dull

على الرغم من خروج فئة الحالات البينية من بوتقة التخلف العقلى إلا أن البعض ما يزال ينعت هذه الفئة بمصطلحات ذات تشبع عال بالتخلف العقلى حيث مازالوا يرون أن هذه الفئة قد تصنف ضمن فئة ضعاف العقول (ليندال دافيدون ١٩٨٨ : ٥٣٧) – (فؤاد أبو حطب ١٩٩٠ : ٥٤٦)

وسيرا على الدرب يعرف محمد محروس (١٩٩٧) مصطلح " العادى الغبى " بأنه يشير إلى الأفراد الذين تقع نسبة ذكائهم بين ٧٥-٩٠ ويرى أنهم قادرون على التنافس فى المدرسة فى معظم المجالات عدا المواد الأكاديمية الدقيقة وأن توافقهم الاجتماعى لا يختلف عن سائر أفراد المجتمع وإن كان فى المستوى الأدنى وأن أداءهم الوظيفى مناسب فى المجالات غير التقنية ويمكنهم أن يعولوا . (محمد محروس ١٩٩٧ : ٦٥-٦٦)

ويلقبهم بعض العلماء بمصطلح غبى (مصطفى فهمى١٩٨٠ :١٤١)- (لندال دافيدون ١٩٨٨: ٥٣٧)- (فؤاد أبو حطب١٩٩٠ :٥٤٦)

بينما يلقبهم البعض الآخر " بالغبى جداً " (عبد العزيز القوص١٩٦٩ :٤٣٩)

ويطلق عليهم محمد خلف الله ١٩٣٩ مصطلح " بليد غبى " (محمد خلف الله ١٩٣٩:٧٥)

(٥) صعوبات التعلم فى مقابل الحالات البينية

Learning Disability

يتداخل مفهوم صعوبات التعلم مع مفاهيم أخرى كالمتأخرين دراسيا وبطئ التعلم والحالات البينية وذلك أن السمة الغالبة على المفاهيم والفئات جميعا تكمن فى المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل وهو ما يمثل المظهر الخارجى لأفرادها . ونستطيع ملاحظة هذا التداخل بوضوح من خلال تعريف حنفى إسماعيل (١٩٩١) للطفل بطئ التعلم فى الرياضيات بأنه ذلك الطفل الذى يعانى من ضعف دائم فى تحصيله للرياضيات وينخفض تحصيله عن متوسط تحصيل زملائه فى الفصل بصفة مستمرة نتيجة لمعاناته من صعوبات فى التعلم .(حنفى إسماعيل ١٩٩١ :١٠١)

ويرى بطرس حافظ (١٩٩٨) أن مفهوم صعوبات التعلم مفهوم متغير بتغير المرحلة التعليمية ففي المدرسة الابتدائية يصبح المفهوم مرادف للصعوبة في اكتساب المهارات الأكاديمية وبطء التعلم (بطرس حافظ ١٩٩٨ :٢٠)

كما يطلق أحيانا على أفراد هذه الفئة أسم " التعوق الخفى " لعدم ظهور أعراضه على المظهر الخارجي الجسمى للطفل .(رجاء ابو علم – ناديه شريف ١٩٩٥ :٢٢٢)

هذا ويختلف مفهوم صعوبات التعلم عن بطئ التعلم والحالات البينية فى كونه يعبر عن مجموعة متباينة من الاضطرابات التى تظهر خلال صعوبات واضحة فى اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلالات بالرغم من انتماء أفرادها إلى المستوى المتوسط أو فوق المتوسط فى القدرة العقلية العامة وهذه الاضطرابات التى تعتبر أصلية فى الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى وغير مرتبطة بإعاقة عقلية أو جسمية أو سمعية أو بصرية .

(فتحى عبد الرحيم ١٩٨٣ : ٨٥) ، (عثمان لبيب ١٩٩٢ : ٤-٥) ، (لويس مليكه ١٩٩٨ : ٤٨-٤٩٩) .

(٦) المحرومون ثقافيا فى مقابل الحالات البينية

Cultured Deprivation

وهم من يطلق عليهم أحيانا مصطلح تخلف عقلى زائف أو بسيط ويخلط البعض بينهم وبين فئة الحالات البينية وبطئ التعلم وذوى صعوبات التعلم .

(عثمان لبيب ١٩٩٢: ١-٤)- (فاروق صادق١٩٧٦ :١٦٣)-(فتحى عبد الرحيم١٩٨٣ :٨٥).

ويعرفون بأنهم زملة كثيرا ما ترى عند أطفال هم فى جوهرهم أسوياء ولكنهم حرموا ثقافيا واجتماعيا بسبب نقص ما يتعرضون له من استثاره ، أو تطبع اجتماعى أو اضطرابات انفعالية أو عيوب إدراكية ولا تعزى هذه الحالة إلى قصور عقلى ولادى وقد تظهر هذه الزملة هؤلاء الأطفال على أنهم متخلفون عقليا على اختبارات الذكاء المقننة (فاروق صادق١٩٧٦ :١٦٣)- (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى ١٩٨٨: ٣٠٣٦) .

الحالات البينية وقضايا القياس والتصنيف

أخذت حركة القياس النفسى فى التطور مع ظهور مشكلتين

المشكلة الأولى : تعليمية بفرنسا بمحاولة اكتشاف التلاميذ غير القادرين على مواصلة ومسايرة التعلم لقصور قدراتهم .

المشكلة الثانية : قانونية بإنجلترا فى محاولة لتشخيص ضعاف العقول بطريقة موضوعية بعيدة عن الأهواء والأغراض الخاصة وذلك لتحديد مدى مسئوليتهم عن أفعالهم حيث كانت القوانين تعفيهم من المسئولية . (أحمد عزت راجح ١٩٦٦ :٤١١)

ولب وجوهر المشكلتين تصنيف الأفراد إلى فئات تحمل مسميات والتعامل على أساس هذه المسميات إلا أن هذا التصنيف يفتقد إلى خاصيتين هامتين من خصائص التشخيص السليم ، والذى يجب مراعاته عند إعداد البرامج الخاصة بتعليم وتدريب وإرشاد الفئات التى يتضمنها.

أولهما : كونه يعتمد على الخصائص التى يكون الفرد قد أفتقدها ومن ثم يكون غياب السلوك هو الذى حدد طبيعة التسمية التى أطلقت لا على أساس السلوك الذى يظهر لدى الفرد والعمل على تنميته انطلاقا من أن الهدف النهائى من أى تصنيف يجب أن يكون الإسهام المباشر فى التوافق الكلى للافراد المتضمنين بداخله .

ثانيهما : ما يتركه التصنيف من تسميات تمثل تهديداً للبناء النفسى للفرد . (Smith & Neiswarth 1975:324)،(فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٨٣ :١٧٣)

وكما رأينا فإن للتصنيف ضروريات وعليه محظورات ، وبناء عليه كان لدينا جبهتان من العلماء بين مؤيد ومعارض للتصنيف وإطلاق التسميات ولكل منهما حججه وبراهينه .

إلا أن اللافت للنظر أن منحى الرفض أتخذ شكلا دراميا على المستوى الدولى ففى عام ١٩٣١ فى "موسكو" عقد المؤتمر الدولى السابع لعلم النفس التطبيقى والذى وجهت خلاله انتقادات حاده للاختبارات والمقاييس باعتبارها مكيفة لتلاميذ الطبقة البرجوازيه وفى عام ١٩٣٦ صدر مرسوم اللجنة المركزية للحزب السوفيتى بإلغاء ممارسة علم الطفل والذى يهدف إلى دراسة نمو الأطفال النفسى اعتماداً على الاختبارات والمقاييس باعتبار الفروق الفردية بين الأطفال

إما بفعل " الوراثة أو البيئة " قابلة للتغير وأن الاختبارات والمقاييس تعمل على إثبات عبقريات خاصة وتبرر وجود طبقات مستغلة ، واستمرت هذه النظريه حتى عام ١٩٥٦ حينما طالبت الأوساط العلمية بضرورة دراسة الفروق الفردية وتطبيقاتها على ألا تستخدم بغية التنبؤ بنجاح الفرد أو فشله . (موريس نوكلن ١٩٨١ : ٧٩ – ٨٢)

وفى الولايات المتحدة الأمريكية يؤكد موركور (Mercer 1973) أنه عندما يتم قياس ذكاء الأطفال لتصنيفهم فى فصول فإن كثيرا من الأطفال الفقراء والسود يصنفون على أنهم متخلفون عقليا (Mercer 1973:214)

وهو ما يقرر بأن الاختبارات النفسية متحيزة ثقافيا مما حدى بالبعض لنقد اختبارى ستانفورد – بينية وكسلر نقدا لاذعا على أساس أنهما صمما للطبقة المتوسطة وأن بعض الأسئلة يصعب على غير هذه الطبقة الاجابة عليها كما أنهما غير مناسبين لمن يتحدثون الانجليزية كلغة ثانية .

(Mac Millan 1988:72) – (William & Michael 1992.93)

ويعترف وكسلر Wechsler نفسه عام ١٩٧٤ بأن إختباره يرتبط بإختبار بينيه عند مستوى ٠,٧ وهذا يعنى أنه من الممكن أن يشخص طفل على أنه متخلف فى اختبار وسوى فى أختبار آخر .

وهو ما يقرره وليم وميخائيل ١٩٩٢ بأن إختبار الذكاء الذى نصف به الطفل مشكلة فى حد ذاته . (William and Michael 1994:93)

ويضيف (Mac Millan 1982) أن درجة الذكاء فى المدى من "٧٠-٨٥" " الحالات البينيه" يمكن أن تتغير فى حدود من ١٥-٢٠ درجة بعد فترة تعليم فعال .

وبعيدا عن مشكلة أداة القياس يرى المعارضون أنه من أكثر المظاهر شيوعا والناتجة عن التصنيف وأطلاق التسميات ذلك التغيير الذى يطرأ على مفهوم الذات ، فالتسمية التى تميل الى تشويه السمعه يدرك صاحبها نفسه بوصفه أقل قيمة وأستحقاقا عما كان عليه قبل إطلاق التسميه ، كما يدرك أن الآخرين يسلكون تجاهه بطريقة مختلفة لكونه يحمل هذه التسمية .(فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٨٣:١٧٤)

ويزداد قلقه وشعوره بالعجز والإحباط ويميل الى العزلة وسوء التوافق (محمد عماره ١٩٩٦:٢٠) – (عبد الوهاب محمد كامل ١٩٩٣: ١٠٩-١٢٧)

ويرى ديفيد ويرنر (١٩٩٤) أنه من الأفضل عدم النظر إلى المعوق بوصفه معوق اذا كان يستطيع تدبير أموره بصورة جيدة ذلك أن لفت النظر الى حالته يجعله معوقا بدرجة أكبر وينغص عليه حياته .(ديفيد ويرنر ١٩٩٤ :٧)

وعلى الجانب الآخر

يرد المؤيدون للتصنيف وإطلاق التسميات بأنه يوجد احتمال بأن الأفراد المعوقين ربما يستفيدون عندما يدرك الآخرون حالاتهم ويكونون على وعى بها ، فيكونون أكثر تقبلا لهم وبالتالى يصبحون أقل عرضه للرفض مقارنة بمن يقارنون بالمعيار العادى ويظهرون منحرفون سلبا دون سبب ظاهر فيواجهون بالرفض وعدم التقبل .

ومن ناحية أخرى فالأطفال المعوقون بدرجات أعاقه غير واضحة مثل الحالات البينية وضعاف السمع أو البصر يواجهون قدرا أكبر من المعاناة و يخبرون درجة أكبر من القلق اذا ما قورنوا بالأفراد الذين تكون اعاقتهم واضحة بدرجة أكبر .

و تشير نتائج دراسات تاون و آخرون (Toune et al 1967) الى أن مفهوم الذات يتحسن فى الواقع عند إطلاق التسميات على الأطفال من خلال اخضاعهم لبرامج و فصول التربية الخاصة ، و ذلك يبدو واضحا تماما عند تعريف مفهوم الذات تعريفا إجرائيا على أنه إدراك الطفل لقدراته و مهاراته بالنسبة لمهارات زملائه فى الفصل الدراسى و قدراتهم .

و يضيف كرومويل (Cromwell 1963) و ماكميلان (Mac Millan 1971) إن شعور المعوق بنقص القدرة و الفشل لا يرجع الى اطلاق التسمية فى حد ذاته بقدر ما يرجع للخبرة الفعلية للفشل و عدم القدرة على ضبط الظروف البيئية و التحكم فيها و بالتالى يكون اطلاق التسمية ايجابيا اذا ما ترتب عليه تعديلات فى البيئة بحيث تعمل هذه التعديلات على التقليل من الفشل الحقيقى و لزيادة القدرة على المسايرة. (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٨٣ - ١٧٥ : ١٧٩)

الصفحة النفسية

The Profil

الصفحة النفسية مصطلح استخدم لأول مرة بواسطة روزليمو (Rossolimo 1911) فى إختبارات الذكاء وبعد ذلك استخدمه كل من مللى Maili و وكسلر Wechsler فى مجال النواحى الانفعالية والميول والاهتمامات (محمود أبو النيل ٢٠٠١: ١٥٠) .

ويقابل فى اللغة الإنجليزية العديد من المترادفات Profile مبيان أو صفحة نفسية Psychological Profile تخطيط نفسى - Profile Chart خريطة الصفحة النفسية - profile analysis تحليل الصفحة النفسية - Psychograph مخطط نفسى- Psychographie تخطيط نفسى - Psycheraph مرسمة الانفعالات النفسية - psychogram رسم نفسى- psychogogram رسم الانفعالات النفسية .

وتتفق جمهرة العلماء على أنها رسم بيانى يوضح المستوى النسبى للفرد على أكثر من اختيار أو فى أكثر من سمه أو استعداد حتى نعلم فى أيها يكون مرتفعا وفى أيها يكون متوسطا وفى أيها يكون دون المتوسط والى أى مدى يكون هذا الارتفاع أو الانخفاض . ..

(أنا انستازى - جون فولى ١٩٥٩:٦٠٧)، (Drever 1972· 220-227)، (Hervery 1974:231)، (كازرنهيرا وآخرون ١٩٧٤:٢١) ، (محمد عبد السلام ١٩٧٥ : ٢٢٦- ٢٢٨) ،(سيد غنيم ١٩٧٥:٣٥٩)، (فؤاد أبو حطب ١٩٨٦:٨٦) (حامد زهران ١٩٨٧:٧٣)،(فرح عبد القادر وآخرون ١٩٨٧:٢٥١-٢٥٢)،(كمال دسوقى ١٩٨٨:١١٦٩)،(جابر عبد الحميد - علاء الدين كفافى ١٩٨٨: ٢٧٢٠-٣٠٦٦)،(أحمد عبد الخالق ١٩٩٣:٩٤-٩٥)،(عبد المنعم الحفنى ١٩٩٤:٦٥٦).

ويرى السيد خيرى(١٩٦٧) أن الأهداف العملية التى تتضمن أساليب القياس النفسى تلح بضرورة رسم الصفحة النفسية التى توضح نقاط القوة فى الفرد إذا كنا بصدد عمليات إختيار أو توجيه أو دراسة الحالة (السيد خيرى ١٩٦٧: ٣٣).

ويؤكد لويس مليكه(١٩٩٤) على ضرورة التعمق فى تحليل الصفحة النفسية والاستعانة بكل من التحليل الكمى والكيفى لمجالات وبنود الاختبار لتحديد جوانب القوة والضعف لدى الفرد .(لويس مليكه ١٩٩٤:٤٨)

ويضيف كازر نهيرا وآخرون(١٩٧٤) أن الصفحة النفسية توفر صورة عيانية لاداء الفرد مما يجعل من الممكن بمجرد النظر تحديد المجالات التى يحقق فيها الفرد نجاحا وتقدما أو فشلا وذلك عن طريق رسم تقريرين للشخص نفسه

يسجلان زمنين مختلفين على ملخص الصفحة النفسية (كازرنهيرا وآخرون ١٩٧٤: ٢١).

ويرى أحمد عبد الخالق(١٩٩٣) أنه يشيع استخدامها لأغراض التوجيه المهني والتعليمي والمجال الاكلينيكي وهو ما يتفق مع تعريفات سيد غنيم(١٩٧٤) و محمد عبد السلام(١٩٧٥) ، ففي المجال المهني والتربوي يرى محمد عبد السلام أنها تمكننا من أن ننسب الفرد الى أكثر من فرقة دراسية حسب قدراته العقلية والتحصيلية ،كما أنها تسهل مقارنة مستويات الافراد في وظائف عقلية وسمات وقدرات مختلفة .(سيد غنيم ١٩٧٤ : ٣٥٩) ،(محمد عبد السلام ١٩٧٥ :٢٢٦-٢٢٨) ، (أحمد عبد الخالق ١٩٩٣ : ٩٥) .

كما أن تصنيف الاشخاص وفق قدراتهم وخصائصهم يمكننا من وضع كل فرد في الميدان الذى يستطيع أن يحقق به أكبر قدر مستطاع من النجاح المهني (عبد الحميد الهاشمي ١٩٨٥:١٣١)

وفي المجال الاكلينيكي حيث يود الاخصائي الاكلينيكي أن يحدد مختلف جوانب الشخصية ، يفترض وكسلر بلفيو في تحليل نمط الصفحة النفسية للمقياس وجود صفحات نفسية مميزة لكل فئة اكلينيكية (محمود أبو النيل ١٩٧٧:٢١) وهو ما يتفق مع تعريف فرج عبد القادر(١٩٦٥) وعائشة عبد الله(١٩٨٨) للصفحة النفسية بأنها تشير الى الفروق على الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر بلفيو . على حين يعرفها سيد غنيم ١٩٧٥ بأنها تتمثل في درجات المقياس المختلفة المتضمنة بأختبار(.M.M P.I) .(فرج عبد القادر ١٩٦٥:٩٩)،(سيد غنيم١٩٧٥:٣٥٩) ، (عائشة عبد الله ١٩٨٨:٨٧) .

ويحذرنا فرج عبد القادر وآخرون(١.٩٨٧) من أنه لا يمكن أن نقوم برسم الصفحة النفسية لعدة اختبارات أو استعدادات نفسية الا على أساس معيار موحد كالمئينات فقط أو الدرجات التائية فقط وهكذا حتى يمكن المقارنة بين هذه الدرجات على مختلف تلك الاختبارات أو الاستعدادات بناء على تشابه وحدات المعيار في كل الاختبارات وهو ما يؤكده كل من أنا أنستازى وجون فولي (١٩٥٩) جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي(١٩٨٨) و احمد عبد الخالق (١٩٩٣) من ضرورة معالجة المتغيرات والتقديرات الخاصة بالاختبارات إحصائيا لتكون قابلة للمقارنة بعضها ببعض .(أنا انستازى ، وجون فولي ١٩٥٩:٦٠٧) ،(فرج عبد القادر طه وآخرون ١٩٨٧: ٢٥١- ٢٥٢) ،(جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي١٩٨٨:٢٩٨٨)،(أحمد عبد الخالق ١٩٩٣:٩٥)

ويتفق كمال دسوقي(١٩٨٨) في تعريفه للصفحة النفسية مع جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي(١٩٨٨) في تعريفهم لصفحة الشخصيةPersonatlity Profile على أنها تطلق أيضا على الخبر الوصفي فقد تكون على شكل تقرير سردى وقد يصاحبها رسم بياني .

ويضيف كمال دسوقى(١٩٨٨) أنها قد تعنى أيضا فن كتابة تاريخ حياة أو وصف طباع وتعول بثقل على التحليل السيكولوجي للفرد وقد تعنى تطبيق نظريات التحليل النفسي فى التصور الادبى كطابع شخص معروف جدا ويقصد بها أيضا فن الوصف الأدبى لخصائص أحد الأفراد حقيقة أو تخيلا اعتمادا على مقولات ونظريات التحليل النفسى .(كمال دسوقى ١٩٨٨: ١١٦٩)،(جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى ١٩٨٨: ٣٠٦٩).

ويشير ا لسيد خيرى(١٩٦٧) إلى أنه بالرغم من أن مفهوم البروفيل يتضمن فى طياته نزعه تحليلية إلا أن التحليل بهذه الصورة لا يعتبر متعارضا مع الاتجاه التكاملى للشخصية . فتحليل البروفيل يصاحبه عادة تشخيص كلى ينظر إلى الصورة الدينامية التى تنتج عن هذه العوامل المتفاعلة. (السيد خيرى ١٩٦٧: ٢١).

ويرى أحمد عبد الخالق(١٩٩٣) أن الصفحة النفسية تحقق للباحث أو الأخصائى واحد أو أخر من المتطلبات الأربعة الآتية :-

١- التعرف على الدرجات التى حصل عليها المفحوص فى كل سمة بطريقة مباشرة.
٢-معرفة النمط العام لدرجات السمات التى يقيسها الاختبار لدى المفحوص .
٣- التعرف على السمة التى حصل فيها المفحوص على أعلى درجة والسمة التى حصل فيها المفحوص على أقل درجة .
٤- التعرف على مركز درجات المفحوص على مختلف السمات بالنسبة لواحد أو أخر من المعاير " المتوسطات - المئينات - الدرجات المعيارية - ...إلخ. (أحمد عبد الخالق ١٩٩٣ : ٩٤- ٩٥) .

وفى نقده للصفحة النفسية يوجز السيد خيرى(١٩٦٧) قيمتها والصعوبات المتعلقة بها فى كون قيمة الصفحة النفسية تظهر إذا ما قارنا ما تسفر عنه من تفصيلات بالصورة الكلية الناتجة عن استخدام درجة واحدة لمجموعة اختبارات تكون بطارية مرتبطة ، فالدرجة المنخفضة على البطارية ككل لا تفيد فى شئ عن الاستعدادات الخاصة بصاحبها والدرجتان المتساويتان لشخصين مختلفين لا تعنى بالضرورة تساوى صاحبيهما فى الاستعدادات المختلفة أو كنتيجة لذلك تساويهما فى درجة صلاحيتهما للقيام بعمل معين . ولكن الصعوبة فى رسم البروفيل تكمن فى تفسيره ومدى مطابقته للصفحة النفسية المثالية التى يكونها الأخصائى فى ذهنه لأن فى تقرير مدى المطابقة تتمثل القيمة العملية من استخدام هذا الأسلوب من التشخيص. (السيد خيرى ١٩٦٧ : ٤٧)

مفهوم التوافق :

Adjustment Concept

مصطلح التوافق من المصطلحات التى لا زال يكتنفها الكثير من الغموض والخلط ، فهو كأى مصطلح فى علم النفس قد مر بمعانى عديدة (Raymand 1987). وباستعراض العديد من كتب علم النفس وكذا الرسائل العلمية التى تناولت هذا المفهوم وجد الكثير من الخلط بين ثلاث مفاهيم أساسية يوردها البعض على أنها اصطلاح لمفهوم واحد وهى : المواءمة Accommodation , التكيف Adaptation , التوافق Adjustment .(Raymand 1987: 14)

وسوف نقوم بعرض وجهات النظر والآراء على اختلافها فى محاولة لوضع حدود فاصلة بينها وتحديد مفهوم واضح للتوافق بصفة خاصة قدر المستطاع .

اصل كلمة مواءمة مأخوذة من نظرية دارون عن التطور سنة ١٨٥٩ والتى قرر فيها أن الكائنات الحية التى تبقى هى الكائنات التى تستطيع أن تتواءم مع صعوبات وأخطار العالم الطبيعى وهو ما عبر عنه دارون بالانتخاب الطبيعى أو البقاء للأصلح. (صلاح مخيمر ١٩٧٩ : ٣٦) ، (محمد الهابط ١٩٨٣ : ٢٠)

وقد أخذ علماء النفس مصطلح المواءمة من علماء البيولوجى وأطلقوا عليه مصطلح (تكيف أو توافق) . ومن الطبيعى أن ينصب اهتمام علماء النفس على البناء السيكولوجى والاجتماعى اكثر مما ينصب على البناء الطبيعى أو البيولوجى. (محمود عطا ١٩٨٧ : ١٢٩) ، (Harley 1989 : 12)

و مازال الخلط بين الأصل البيولوجى و الاستخدام النفسى قائما , فعلى سبيل المثال يعنون محمد الهابط (١٩٨٣) أحد فصول كتابه (التكيف و الصحة النفسية) بهذا العنوان (التكيف - التوافق - المواءمة) و ذلك على أنها مرادفات لكلمة واحدة. (محمد الهابط ١٩٨٣ : ٢٠)

و يذكر على مفتاح ١٩٨٨ انه مازال هناك اختلاف فى وجهات النظر حول تحديد مفهوم التوافق النفسى و تعريفه و كذا المحكات الرئيسية التى يضعها الباحث لقياسه ، و يستشهد بقول شنيدر (Schneider 1955) إن مفهوم التوافق ليس من المصطلحات سهلة التحديد أو التعريف لأنه يحمل معانى كثيرة. (على مفتاح ١٩٨٨)

و يرد بقاموس المترادفات مصطلحى Adapta و مصطلح Adjust كمرادفين لمصطلح Accomodate و مصطلح .Adapt كمرادف لمصطلح Adjust
(The New American 1962 : 14)

و يفرق القاموس المختصر لعلم النفس (١٩٨٧) بين مفهومين أساسيين و هما Adaptation – Adjustment فيرد به مصطلح Adaptation بمعنيين :

أولهما : التكيف الحسى Sensory Adaptation و ذلك بقصد التعديل التكيفى للإحساس لكى يواجه درجة الاستثارة .

ثانيهما : زُملة أعراض التكيف Adaptation Syndrome و يقصد به مجموعة ردود الأفعال التكيفية لأعضاء الكائن و التى تنمو كاستجابة لضغوط قوية و طويلة المدى . (Cencise – Psychological Dictionary 1987 :12)

ويرد مصطلحAdjustment على أنه أحد المفاهيم الأساسية لعلم الأحياء ويطبق فى مجال علم النفس بصفة نظرية كمفهوم نظرى وهو يختص بعلاقات الفرد مع البيئة ويفسر كيفية المحافظة على بقاء واستمرار التوازن البدنى الهيموستازى.
(petrovsky 1987 : 11 ·13)

ونستطيع أن نلمح فى هذا التعريف مدى تأثره بالأصل البيولوجى للكلمة والخلط المتصل بالمصطلحات والذى يحصرها فى معنى واحد وذلك بقصرها على مجال الأعضاء البدنية بغرض الدفاع ضد ضغوط خارجية للحفاظ على سلامة الكائن .

وفى مصر يعرف المعجم الوجيز الصادر عن مجمع اللغة العربية (١٩٩٠) التوافق بأنه ضرب من التكيف الاجتماعى. (المعجم الوجيز ١٩٩٠ : ٦٧٦)

ويؤكد هذا الخلط معجم علم النفس والتربية الصادر عن المجمع نفسه (١٩٨٤) حيث يرد به المصطلحات الثلاثة وتعريف كل منها على النحو التالى :

تكيف Accommodation

ويعرف بأنه مواءمة الفرد لمتطلبات البيئة وظروفها .

ويعرف التكيف الحسى بتغير يهيئ الحاسة لأداء وظيفتها على أتم وجه مثل تكيف العين لأبعاد الضوء المختلفة.

ويعرف التكيف الاجتماعى بتغير سلوك الفرد أو الجماعة لتسوية خلاف قائم الامر الذى أدى إلى الاسترضاء أو التفاهم .

تواؤم Adaptation

ويعرف بتغيير فى تكوين الكائن الحى أو فى سلوكه يجعله متلائما مع البيئة.

ويعرف التواؤم الاجتماعى بمسايرة الفرد للمجتمع والآخرين دون جهد أو مقاومة .

كما يعرف السلوك التواؤمى بأنه سلوك يحقق به الكائن الحى التكيف مع متطلبات البيئة .

توافق Adjustment

فيعرف بتلاؤم الكائن الحى مع البيئة ، إما بتغيير سلوكه أو بتغيير البيئة أو بتغيير هما معا.

ويعرف السلوك المتوافق بأنه سلوك يتلاءم مع متطلبات البيئة. (عبد العزيز السيد وآخرون ١٩٨٤ : ٥- ٨ -١٩)

وللباحث ملاحظتان على هذا التعريف :

أولهما : أنهم عبارة عن دائرة مغلقة فكل منها يأخذ من الآخر نفس المعنى وإن أختلف الأسلوب .

ثانيهما : انه لا يوجد كائن غير حى يمكن أن يخضع لمفهوم التوافق .

أما معجم علم النفس والتحليل النفسى(١٩٨٧) فيزيد الأمر إشارة فلا يوجد به أى من المصطلحات الثلاث " مواءمة ـ تكيف ـ توافق" وإنما الموجود هو مصطلح تأقلم Acclimatijation ويعنى به قدرة الفرد على التكيف مع الظروف البيئية المادية منها والمناخية والتأقلم يعنى هنا تحقيق مستوى من التوافق الاجتماعى والشخصى يمكن من النجاح والتعامل مع البيئة الجديدة والتأقلم عملية إذن وليست حالة بمعنى أن للفرد فيها دورا أساسيا وليست مجرد موقف سلبى. (فرج طه وآخرون ١٩٨٧ :٨٧)

وتزيد نجيبه الخضرى (١٩٨٧) الأمر غموضا حيث ترى أن مفهوم التوافق يتداخل مع مفاهيم أخرى مثل التكيف Adaptatio والتكامل Integratin ، و يرجع إلى هذا الخلط بين مفهومى التوافق Adjust والتكيف Adapt وهى تقتصر التكيف على الجانب البيولوجى على

حين تقصد بالتوافق المحصلة المعقدة بين الذات والمواقف التى تحل فيها. (نجيبة الخضرى ١٩٨٧ : ٢٠٣- ٢٠٥)

ويعرف معجم العلم السلوكى(Wolmen 1973) التوافق Adjustment بأنه :

١. علاقة متناغمة مع البيئة تنطوى على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتجيب على أغلب المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التى يعانى منها الفرد .

٢. التغيرات والتعديلات السلوكية التى تكون ضرورة لإشباع الحاجات الاجتماعية والإجابة على المتطلبات بحيث يستطيع الفرد إنشاء علاقة متناغمة مع البيئة (صلاح مخيمر ١٩٨٧ : ١٥) ويرى الباحث أن هذا التعريف جامع وغير محدد ويركز على إشباع المتطلبات الفيزيائية والبيئية كما أن كلمة متناغمة غير واضحة ويصعب تحديدها وقياسها ولا يزال عالقا به بقايا تأثره باشتقاق المصطلح من ناحية امتداده الأول .

أما دائرة معارف التحليل النفسى (Eidelberg 1968) فلا يوجد بها مصطلح Adjustment والموجود مصطلح Adaptation ويعرف بأنه تكامل الحاجات الغريزية مع شروط ومتطلبات العالم الخارجى ومقتضيات الأنا الأعلى وهذه مهمة تقوم بها الأنا عن طريق التعليم واختبار الواقع صلاح مخيمر ١٩٨٧ ونلمح فى هذا المفهوم إعلائه للدوافع الغريزية الراجع إلى تأثره بالتحليل النفسى (صلاح مخيمر ١٩٨٧ : ١٥)

ويتفق كل من معجم عالم النفس (Warran 1946) وقاموس إنجليش وإنجليش (English & English 1958) ، قاموس المورد(١٩٧١) والموسوعة المختصرة فى علم النفس والطب النفسى(١٩٧٦) و صلاح مخيمر(١٩٨٧) فى تعريفهم للثلاثة مصطلحات وذلك على أساس أن :

مصطلح Accommodation يشير إلى المصالحة أو الحل التوفيقى وهو يستخدم بقصد تهيئة أعضاء الحس بحيث تكون فى أنسب وضع لاستقبال المحسوسات وهو يستخدم لحاسة الإبصار بصفة عامة.

مصطلح Adaption فيشير إلى الخطوات التى تؤدى إلى التوافق ومواجهة الظروف البيئية والمرونة فى عمل ذلك.

ويشير مصطلح Adjustmentإلى حالة التوافق التى يبلغها الفرد.

وعلى حين يرى وارنى (Warren 1946) أنه عادة ما يستخدم مصطلحى Adoption - Accommodation كمرادفين ويذكر كلا من (Pieron 1951) ، (الموسوعة المختصرة فى علم النفس والطب النفسي ١٩٧٦) أنه كثيرا ما يستخدم مصطلحى Adoption- Adjustment كما لو كانا مترادفين ،وإن كان بيرون يقصر مصطلح Adjustment على استجابة الفرد التى من شأنها أن تبطل المثير العضوى النوعى الفعال بينما يختص مصطلح Adoption بالتعديلات التى تنجم عن ظهور واختفاء استثارة ما (صلاح مخيمر ١٩٨٧ :١٨)،(pieron 1951) (وليم الخولى ١٩٧٦ : ١٦- ٢٠) .

ويتفق وليم الخولى(١٩٧٦) مع عبد العزيز السيد وآخرون (١٩٨٤) وفرج عبد القادر وآخرون (١٩٨٧) على أن الأصل فى التوافق هو :

أ. تعديل الكائن بحيث يتلاءم مع الظروف .

ب. أو يلجأ الكائن إلى إحداث تعديل فى البيئة .

ج. أو يلجأ الكائن إلى تجنب مواقف الصراع أو التخلى عن أهدافه لإعادة التوافق. (وليم الخولى ١٩٧٦ : ١٦- ٢٠)، (عبد العزيز السيد وآخرون ١٩٨٤ : ٨-٩) ، (فرج عبد القادر وآخرون ١٩٨٧ : ٨٧) .

وهو ما يقرره كل من (Shaffer & Shoben 1956) من أن الكائن الحى فى البداية يحاول إشباع دوافعه بأيسر الطرق فإذا لم يتيسر له ذلك راح يبحث عن أشكال جديدة للاستجابة فيلجأ إما إلى تعديل البيئة أو تعديل الدوافع نفسها وبهذا المعنى تكون الحياة كلها عملية توافق مستمر. (محمد عبد الظاهر ١٩٧٨:٢٦)

د. أو يلجأ الكائن إلى تجنب مواقف الصراع أو التخلى عن أهدافه لإعادة التوافق. (محمد عبد الظاهر ١٩٧٩ : ١٤٥)

وللباحث تعليق على البعد الأخير حيث يرى أنه يحمل فى طياته سوء التوافق فتجنب مواقف الصراع وخاصة فى الأمور الهامة التى تتعلق بإشباع حاجات أساسية للإنسان أو التخلى عن الهدف لمجرد تجنب الصراع يمثل سلبية لا توافقية بل إن الصراع من أجل تحقيق الذات أو الحفاظ على المبادئ الصحيحة قد يعبر عن حسن التوافق .

ويتفق كل من مصطفى سويف(١٩٦٠) ومحمود الزيادى(١٩٦٩) ويوسف مراد(١٩٧١) على أن التوافق رهن حالة من التوازن والانسجام بين الفرد والمجتمع الذى يعيش فيه ويؤخذ على هذا التعريف قصره لمفهوم التوافق على الجوانب الاجتماعية. (مصطفى سويف ١٩٦٠ : ٣٤٠) – (محمود الزيادى ١٩٦٩ : ٢٠٣)– (يوسف مراد ١٩٧١)

ويعرفه كل من عباس عوض(١٩٧٦) وأحمد عزت راجح(١٩٧٧) و أيزنك (Eyesnk 1978) وكمال دسوقى(١٩٨٥). على أنه حالة من التوائم والانسجام بين الفرد ونفسه وبينه وبين بيئته ويتضمن قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة أو صراعا وهذا التغيير يتناسب مع الظروف الجديدة. (عباس معوض ١٩٧٦ : ٩٢)– (أحمد عزت راجح ١٩٧٧ :٥١١) (Eyesnk 1978: 42) - (كمال دسوقى ١٩٨٥ :٣٨٥).

وعلى الرغم من ملامح تأثر هذا التعريف بالأصل البيولوجى للمصطلح الا أنه يتضمن بعدا جديدا للتوافق حيث يضيف البعد النفسى فى العملية التوافقية وهو ما يقرره كمال دسوقى(١٩٨٥) عندما يذكر أن التوافق هو طبيعة الإنسان يريده هدفا ويتخذه وسيلة لتحقيق هذا الهدف ويؤكد على فردية التوافق النفسي فلا أحد يشبه الآخر فى توافقه.(كمال دسوقى ١٩٨٥ : ٢٥١) ويذكر لورانس شافر(١٩٧٥) أن التوافق حالة نفسية تؤدى إلى خفض التوتر لدى الفرد. (لورانس شافر ١٩٧٥ : ٣٦١)

ويتفق كل من (عثمان نجاتى ١٩٥٧ : ١٤٥) (لورانس شافر ١٩٧٥ : ٣٦١) على أن التوافق عملية ديناميكية مستمرة وما الحياة إلا سلسلة من التوافقات . ويربط كل من " من (Munn 1950) ، (سالم المطيرى ١٩٩٠ : ٤٤) ، (عبد الرحمن العيسوى ١٩٧٢ : ٣٢١)، (حامد زهران ١٩٧٤ : ٢٩) (صلاح مخيمر ١٩٧٩ : ٣٢ – ٤٤)، (حسين الدرينى ١٩٨٥ : ٤٣٣)، (سهير كامل ٢٠٠٠ : ١٨) فى تعريفهم للتوافق والصحة النفسية على أنهما مترادفان فالصحة النفسية هى العالم الذى يدرس سيكولوجية التوافق . ويفرق (حسين الدرينى ١٩٨٥) بين نوعين من التوافق :

١. التوافق كعملية ويقصد به كيف يتم توافق الفرد ؟ وما هى طرق التوافق مع المطالب المختلفة ؟

٢. التوافق كتحصيل ويقصد به النتائج المترتبة على التعامل مع ما يعترض الفرد من مشكلات أى ما هى صور التوافق ؟ وهل تم بطريقة سليمة أم مرضية ؟

أما كاتل (Cattel 1966) فقد حاول أن يضع تعريفا أكثر تحديدا للتوافق عندما فرق بين مفهومى التكيف والتوافق وذلك على أساس أن :

التكيف Adaptation سيستخدم بمعنى اجتماعى فيعنى انسجام الفرد مع عالمه المحيط

التوافق Adjustment يعنى العمليات النفسية البنائية والتحرر من الضغوط والصراعات النفسية وانسجام البناء الدنيامى للفرد . ويربط بين التكيف والتوافق على أساس أن الشخص الذى يسلك سلوكا يرضى.عنه المجتمع ولكنه يتعارض مع ما يؤمن به هذا الشخص إنما هو شخص متكيف إلا أنه غير متوافق (عباس عوض ١٩٦٦ بدون : ٢٤)

وهنا يضيف كاتل بعدا أكثر أهمية فى تحديد مفهوم التوافق إلا وهو ارتباط السلوك بما يؤمن به الفرد وليس مجرد انسحاب أو تعديل انهزامى أعمى بلا وعى لكن يتفق مع المجتمع ويتجنب الصراع ولو كان الأمر هكذا لأصبح المدمن أكثر الأفراد توافقا داخل المجتمع .

ويرى أحمد فائق(١٩٨٤)أن التوافق الإنسانى رهن باتزان ما يحدث فى أبعاد ثلاثة:

أ. إتزان ساكن فى حاجات بيولوجية

ب. إتزان دينامى فى نشاطه النفسى

ج. إتزان بين المستوى الساكن كله والمستوى الدينامى كله

ويؤكد على ضرورة التزام النشاط النفسى بالوعى ومن خلال النشاط النفسى يمكن للإنسان أن يقدر أى الرغبات يؤجل وأيهما أقدر بالإلغاء

(أحمد فائق ١٩٨٤ : ١٤٤ ـ ١٤٥)

ويتميز هذا التعريف بتفريقه بين البعد البيولوجى والبعد النفسى ببعديه كما أنه يضيف بعد الوعى للتوافق النفسي بوصفه نشاط قادر على تحديد متطلبات الفرد وليس مجرد تجنب مواقف الصراع وهو بهذا يختص بالإنسان دون باقى الكائنات .

ويقدم صلاح مخيمر(١٩٧٨) تعريفا آخر للتوافق على أساس أنه الرضا بالواقع الذى يبدو هنا والآن مستحيلا على التغيير ولكن فى سعى دائب لا يتوقف لتخطى الواقع الذى يتفتح للتغير مضيا به قدما على طريق التقدم والصيرورة وهو يرى أنه عندما يواجه الفرد صراعا ينفتح أمامه طريقان يتحدد على أساسهما المستوى الذى يكون عليه توافقه فإما أن يضحى الفرد بذاتيته نزولا على مقتضيات العالم الخارجى فيصبح نسخة من البردعة الاجتماعية التى تجعل منه ما يعرف برجل الشارع الذى يضيع بين القطيع ، وإما أن يتثبت بذاتيته فى إصرار وعناء ليفرضها على العالم الخارجى حقيقة موضوعية(صلاح مخيمر ١٩٧٨ : ١ ـ ٧)

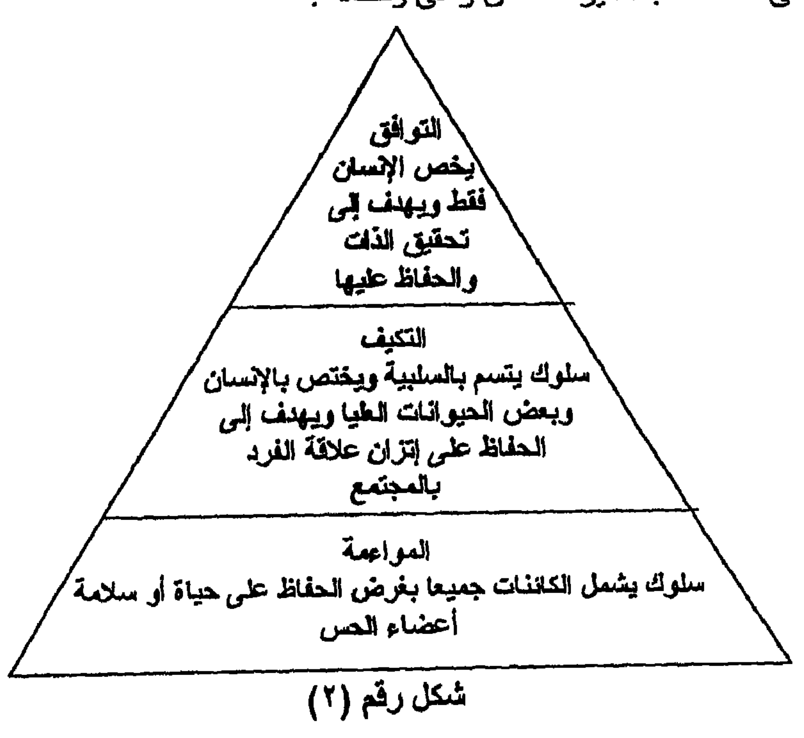
وخلاصة القول يرى الباحث :

أن مصطلح المواءمة يعبر عن سلوك تلقائى يتمثل فيه تغير الكائن أو جزء منه تبعا لمتطلبات البيئة الخارجية أو تغيير فى عضو الحس ليلائم درجة الاستثارة الخارجية وذلك كرد فعل تلقائى لا إرادى وهو يشمل جميع الكائنات بغرض الحفاظ على الحياة أو عضو الحس ومثال ذلك " الحرباء" تغير جلدها تبعا للبيئة وذلك إمعانا فى التخفى عن أعين الأعداء وكذلك عندما تتغير "حدقة العين " تبعا لشدة الإضاءة.

أما مصطلح التكيف فيعبر عن قدرة الكائن على اتخاذ القرار وإن كان قرارا يتسم بالسلبية وتجنب الصراع وذلك للحفاظ على حالة الاتزان البدنى والنفسى وذلك على الرغم من أن هذا القرار قد يكون ضد معتقدات وأفكار الكائن ولذلك فهو يشير إلى حالة من الاستسلام للواقع فى محاولة للحفاظ على اتزان علاقة الكائن مع عالمه المحيط فيما يسمى بالمسايرة الاجتماعية ومثال ذلك الشخص الذى يسلك سلوكا يتفق مع الجماعة ولكنه يتعارض مع معتقداته وأفكاره . وهو مصطلح إنسانى أكثر منه حيوانى.

أما مصطلح التوافق ففى اللغة العربية تقترب كلمة توافق من أوافق ويعتبر الإيمان والقبول شرطا أساسيا للموافقة وهو ما يعنى اتخاذ الفرد لقرار عن إيمان وقبول هذا القرار الذى قد يكون مع أو ضد الجماعة وذلك وفقا لمعتقداته وأفكاره ومبادئه ، وهو ما يعتبر بعدا نفسيا يختص به مفهوم التوافق ، والفرد فى سبيل إيمانه بقراره هذا عليه أن يسعى لتحقيقه مما قد يكون سببا لمواجهة الصراع .

فالفرد الذى يحيا وسط جماعة سيئة السلوك رافضا لسلوكهم ساعيا نحو تعديله رغما عما يواجهه من صراع مع الجماعة من جانب وصراع ضد إغراء الاستسلام والانحراف فى الجماعة السيئة من جانب آخر شخصا متوافق ، وعلى هذا فالصراع والقلق ليس على إطلاقهما عرضا لسوء التوافق بل هما فى كثير من الأحيان نبضا للحياه التوافقية الساعية بعزم نحو تعديل وتغيير الواقع وتخطيه ، ولذلك فالتوافق يهدف إلى تحقيق الذات والحفاظ عليها وهو عملية مستمرة طوال الحياه ، ويختص بالإنسان دون باقى الكائنات بما ميزه الله من وعى وحكمة .



شكل رقم (٢)

يوضح الفرق بين المواءمة والتكيف والتوافق ويطلق عليها الباحث اسم "الهرمية التوافقية "

طفل الروضة والتوافق

تلعب الروضة دورا خطيرا فى تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سويه باعتبارها مؤسسة متخصصة تتوافر بها الإمكانات البشرية والمادية التى تجعلها قادرة على أداء مهامها الممثلة فى إعداد الطفل للنمو السوى وتوفير المناخ الاجتماعى السليم فينخرط فى الحياة الاجتماعية بصورة طبيعية .

فتمثل الروضة للطفل أولى خبراته الحقيقية خارج المنزل فيدرك أنه فى الجماعة وأنه ملزم بالنظر للنظام المفروض عليه كواقع لا بد وأن يتوافق معه ويتقبله ، فعن طريق تفاعله داخل الروضة يكتسب الكثير من السلوك الاجتماعى، وعليه لكى يبرز كفرد لـه مكانته الخاصة أن يتفاعل بنشاط ليحتل لنفسه مكانة داخل الجماعة وهو فى سبيل ذلك يعقد المقارنات بينه وبين أقرانه ويعمل على أن يكتسب ودهم وأن يؤكد ذاته كشخصية فريدة حتى يتحقق لـه الإحساس بالأمان والثقة بالنفس والانتماء. (جبريل كالفن ١٩٩٢ : ١٠٤)

ويتفق جيرسيلد (Jersild 1976) مع حامد زهران (١٩٩٠) فى أن الروضة تساهم فى توافق الطفل فتزوده بجماعة الأقران وتوسع من مجالات النشاط والتفاعل بينهم فتزيد من استقلاليته وتأكيده لذاته وتحد من خوفه من الآخرين والمواقف الاجتماعية. (Jersild 1976: 202) (حامد زهران ١٩٩٠: ٢٢٢) .

وتعد قدرات الطفل أحد العوامل الهامة فى قدرته على التوافق فإذا وضع الطفل فى وسط يتفق مع قدراته نبغ وتقدم وإذا حدث العكس ساء توافقه. (محمد الهابط ١٩٨٧: ٦٦- ٦٩)

ويؤكد كل من عباس عوض(بدون تاريخ) ومحمد عثمان نجاتى (١٩٩٣) وسهير كامل(٢٠٠٠) على أن خطوات عملية التوافق تبدأ بوجود عائق يمنع إشباع الدافع ثم قيام الفرد بأعمال لإزالة العائق وإشباع دوافعه النفسية والاجتماعية والتى يضع عثمان نجاتى(١٩٩٣) على قمتها دافع الاستحسان الاجتماعى لتحقيق توافق جيد فالطفل يبحث عن التقدير والاحترام من المحيطين ويعجز عن تحمل الاحتقار والإهمال والنبذ . (عباس عوض بدون تاريخ: ٥٥- ٦٠) ،(محمد عثمان نجاتى١٩٩٣:٣٩٣ - ٣٩٥) ،(سهير كامل ٢٠٠٠ - ٤٢)

وعلى حين يرى أحمد زكى صالح(١٩٩٢) أن توافق الطفل بالروضة رهن بما حققه من نمو اجتماعى داخل الأسرة. (أحمد زكى صالح ١٩٩٢ : ١٨٤) يؤكد كل من فوزية دياب(١٩٨٠) وجبريل كالفن(١٩٩٢) على أن الروضة ضرورة من ضروريات الحياة للطفل المحروم من الحنان والاهتمام والتقبل داخل أسرته فهى تعمل على تعويضه عما ينقصه وتساهم فى أن ينمو نموا متكاملا متوازنا. (فوزية دياب ١٩٨٠ : ١٧٩) (جبريل كالفن ١٩٩٢ : ٨٢)

ويعيد كل من حلمى المليجى وعبد المنعم المليجى(١٩٨٢) صياغة ما سبق بإقرارهما بوجود طائفتين من العوائق تقف فى سبيل تحقيق توافق جيد للطفل .

أولهما : عائق خاص بنقص قدراته واستعداداته بحيث يعجز عن أداء المهام المنوط بها فيعانى الإحباط وسوء التوافق.

ثانيهما : عوائق بيئية ترجع للأسرة والمعلمين والمدرسة ، فالأهل الصارمون أو المدللون والغير مهتمين بأبنائهم والمعلمون العاجزون عن فهم قدرات تلاميذهم مع قيام المدرسة بوضع الطفل فى وسط لا يتناسب مع قدراته كلها من العوامل التى تؤدى إلى سوء التوافق . (حلمى المليجى وعبد المنعم المليجى ١٩٨٢ : ٣٩٦-٤٠٠)

التعريف الإجرائى لتقدير التوافق : -

تقدير سلوك الطفل المتمثل فى قدرته على التوافق بأبعاده " الشخصى – الأسرى – الاجتماعى – المدرسى – الجسمى – العام " من خلال الملاحظة المباشرة لسلوكه داخل حجرة الدراسة و أثناء النشاط حيث تقوم المعلمة بتقدير تلاميذها إتجاه عدد من المواقف التى تعكس الأبعاد السابقة للتوافق و تتضح درجة توافقهم من خلال الدرجة على قائمة ملاحظة سلوك الطفل المستخدمة فى الدراسة الحالية.

مفهوم الذات Self Concept

مفهوم الذات من المفاهيم التى لها أصول حضارية ، فقد مر بنمو دينى وفلسفى عبر التاريخ واقتبسه المفكرون اليونانيون مثل أفلاطون وسقراط وأرسطو ، ثم أحتضنه العلماء العرب مثل ابن سينا وأبو حمد الغزالى وقد ذكر إبن سينا مفهوم الذات على أنه الصورة المعرفية للنفس البشرية وتحدث من جاء بعد ذلك من المفكرين عن مفهوم الذات باعتباره الروح تارة والذات تارة أخرى ومنذ بداية القرن الحالى أخذت معظم النظريات النفسية تتبنى مفهوم الذات ، والأنا كمفهومين فى دراسة الشخصية والتوافق النفسي وإن اختلفت هذه النظريات حول طبيعة الذات وبنيتها وتركيبها وأبعادها ووظائفها بل وتعريفها (يوسف عبد الفتاح ١٩٩٠ : ١٤٨) ، ويمثل مفهوم الذات مركزا مرموقا فى نظريات الشخصية كما يعتبر من العوامل الهامة التى تمارس تأثيرا كبيرا على السلوك. (محى الدين توق ١٩٨١ : ٧١)

ولا يولد الإنسان ولديه مفهوم لذاته حيث أن هذا المفهوم ينمو ويتطور نتيجة لخبراته فالعناصر الجوهرية لتكوين مفهوم الفرد عن ذاته هى نتاج الخبرات التدريبية المختلفة وتشير بعض الدراسات النفسية أن مفهوم الفرد عن ذاته يبدأ قبل أن يكون قد تعلم بالفعل استخدام اللغة ، فالطفل فى وقت مبكر يبدأ فى اكتشاف جسده وكأنه فى تأمله لأعضاء الجسد يكون فضوليا حول كيفية تكوينه . فهذا الاكتشاف الأول لوظائف أعضائه الجسمية بمثابة النواة الأولى التى يبنى الطفل منها مفهومه عن ذاته الجسمية والتى عن طريقها يدرك الحدود التى تفصل بين كيانه الجسمى وباقى العالم المحيط ، ويعتبر هذا التصور الجسدى المبكر نواة تكوين الذات فيما بعد. (عادل الأشول ١٩٨٤: ٣) وتشير دراسات أخرى إلى أن الذات ومفهومها لا يظهران إلا عندما يصبح الشخص اجتماعيا وذلك لأن مفهوم الذات محمل بدرجة كبيرة بعضوية الفرد فى الجماعة فهو ينمو ويتبلور عن طريق الخبرات والتجارب ونمط العلاقات المنفردة بين الفرد والمحيطين به وبذلك يصبح مفهوم الذات عاملا مؤثرا فى الكثير من العوامل كما يتأثر هو أيضا بها. (انشراح دسوقى ١٩٩١ : ٦٣)

ويرى يونج Jung أن الذات هى مركز الشخصية التى يتجمع حولها كل النظم الأخرى وهى التى تمد الشخصية بالوحدة والتوازن والثبات وتحقيق الذات هو الغاية التى ينشدها بل هو ما يهدف إليه الجنس البشرى بأكمله ، ويقصد بتحقيق الذات أفضل أشكال التوازن والتكامل والامتزاج المتجانس لجميع جوانب

الشخصية (هول . ك . لندزى ١٩٧٨ : ١١٩) وهو ما يتفق مع آراء كولى (Coly 1902) – أدلر (Adler 1925) – كاتل (Cattel 1950) - روجرز (Rogers 1951) - البورت (Allport 1955) – عماد الدين إسماعيل (١٩٥٩) – حامد زهران(١٩٦٦)- و ليكى (Lecky 1969) من أن وظيفة مفهوم الذات هى العمل على وحدة و تماسك و اتساق الجوانب المختلفة للشخصية و اكتسابها طابعا متميزا كما يقوم مفهوم الذات بتنظيم عالم الخبرة المحيط بالفرد فى اطار متكامل (فيوليت فؤاد ١٩٨٦ : ٣٦٤) و نتيجة لدور مفهوم الذات فى إدراك الفرد لنفسه و بيئته و توجيه سلوكه وضعت مسلمة مفادها أن إدراكات الفرد لخصائص شخصيته و قدراته و مثله وأهدافه فى الحياة ، وحدة كلية تؤثر فى سلوكه و تنظمه و توجهه كما تؤثر فى توافقه و فاعليته فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص غير مرغوب فيهم يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة و الأشخاص الذين لديهم مفاهيم إيجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعى و لديهم اهتمام بالآخرين و لا يتصرفون تصرفات هوجاء لأن القيام بمثل هذا السلوك يضر بالذات نفسها (محمود عطا ١٩٨٧ : ٥)

و يرى كولى Coly أن تخيلنا للصورة التى نبدو بها أمام الآخرين أحد الجوانب الأساسية للذات الاجتماعية أو ما يطلق عليه مرآة الذات ، فكما نرى وجوهنا فى المرآة ، ندرك فى عقول الآخرين بعض التفكير عن مظاهرنا و أعمالنا و أهدافنا ، و نتأثر بذلك فى نفس الوقت. (السيد الحسينى و محمد على ١٩٦٧ : ١٢٨ – ١٣٠)

و مفهوم الذات كما يرى وايت White قوة دافعية و قوة موجهة للسلوك وعليه فان الكيفية التى يدرك بها الفرد ذاته تؤثر فى الطريقة التى يسلك بها وتؤثر فى إدراكه لبيئته باعتبارها بيئة محبطة أو بيئة يشعر فيها بالأمن و الطمأنينة (محمد عطا ١٩٨٧ : ١٠٥) و من ثم فمفهوم الذات يعتبر أهم من الذات الحقيقية فى تقرير السلوك (حامد زهران ١٩٨٠ : ٨٣)

و يعتبر مفهوم الذات من أكثر المحددات أهمية فى خبرات التعلم لدى الطفل فاكتساب الطفل للمهارات المختلفة ينبغى أن يمضى فى تلازم مع مفهوم الذات الإيجابى لديه (ثناء يوسف ١٩٨٩ : ٢٢١)

و يتحدد موقف الطفل من ذاته بثلاثة أمور :

١. طبيعة ما يمتلك من استعدادات و قدرات .

٢. مدى تقبله لذاته و الآخرين .

٣. إدراكه لمكانته بين أفراد الجماعة التى ينتمى إليها .

و أن أى خطأ فى إدراك الطفل لهذه الأمور يؤدى إلى توافق سيئ فمن لا يعرف قدراته على حقيقتها قد يواجه إحباطات إذا اتصف بمستوى طموح يتجاوز تلك القدرات ، أما الفشل فى تقدير مكان الذات و موقعها بشكل صحيح فهو التاريخ الطبيعى لسوء فهم القدرات الشخصية و عدم تقبلها و هو الذى يؤدى إلى توافق سيئ فى معظم الأحوال ، و هنا يبرز دور الأسرة والمدرسة فى تبصير الطفل بإمكاناته و مساعدته على تقبلها و تطويرها على نحو سوى (على محمد الديب ١٩٩١ : ١٠٠ ـ ١٠١)

ويعتبر بزوغ مفهوم الذات أهم حدث منذ الميلاد وبعده ويتكون من خلال تفاعل الفرد مع بيئته والتفاعل الهام الذى يؤدى إلى تكوين مفهوم الذات هو ذلك الذى يتضمن طريقة تقويم الآخرين للطفل ، فمفهوم الذات إلى حد كبير مرآة وانعكاس لتقييمات الآخرين خلال الطفولة (جابر عبد الحميد ١٩٨٦ : ٥٤٤) .

ولقد تغيرت معانى مفهوم الذات من نظرية لأخرى وأصبحت الذات مركز الاهتمام فى غالبية نظريات الشخصية ، ويقسم انجلش وانجلش (English & English 1985) مصطلح الذات كما يستخدم فى مجالات علم النفس وطبقا للمدلولات التى يشير إليها إلى استخدامين متميزين :

أ. الذات على أنها الفرد كما هو معروف للفرد نفسه ويسمى هذا الاستخدام عادة بتعريف " الذات كموضوع " حيث يشير الى اتجاهات الفرد وإدراكاته وتقيماته لذاته باعتباره مصدر للخبرة والسلوك وللوظائف ومعنى هذا أن الذات هى نظرة الفرد الى نفسه .

ب. الذات كفاعل أو كائن أو جزء معين أو مظهر معين من مظاهر هذا الكائن ويسمى هذا الاستخدام عادة بتعريف " الذات كعملية " حيث أن الذات هى الفاعل أو العامل بمعنى أنها تتكون من مجموعة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك والذات بذلك تتكون من مجموع الوظائف النفسية التى تحكم السلوك. (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٦٩ : ٨-٩)

ويتفق كل من ميرفى Murphy عماد الدين إسماعيل (بدون تاريخ) مصطفى كامل(١٩٨٦) -سيد غنيم(١٩٨٧)- القاموس المختصر لعلم النفس (١٩٨٧) على أن مفهوم الذات هو ذلك المفهوم الذى يكونه الفرد عن نفسه أى هو الفرد كما هو معروف للفرد نفسه. (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٦٩: ٩) - (عماد الدين إسماعيل بدون : ٣) - (مصطفى كامل وآخرون ١٩٨٦ : ٩٥) - (سيد غنيم ١٩٨٧ : ٦٤٠) - (Petrovsky & Yarashevsky 1987:207)

ويتفق كل من ساربين Sarbin - عماد الدين إسماعيل(بدون تاريخ) - روجرز (Rogers 1961) - حامد زهران(١٩٧٥) - عادل عز الدين الأشول (١٩٨٤) على أن مفهوم الذات تكوين منظم وهو تكوين معرفى عند ساربين Sarbin وروجرز Rogers وحامد زهران وعادل عز الدين على حين أنه تكوين إدراكى انفعالى وعقلى عند عماد الدين وروجرز . (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٦٩ :٩) ، (عماد الدين إسماعيل بدون تاريخ : ٣)، (يوسف عبد الفتاح ١٩٩٢: ٦٣) ، (حامد زهران ١٩٧٥: ٩) ،(عادل عز الدين الأشول ١٩٨٤ :٥)

ويعرفه كل من جورج ميد Mead وحامد زهران (١٩٨٠) على أنه نتاج للتفاعل الاجتماعى ولا يمكن أن ينشأ إلا فى ظروف اجتماعية ويضيف زهران أنه بالرغم من كونه ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكن تعديله تحت ظروف معينة. (حزم وافى ١٩٧٩: ١٨- ١٩) ، (حامد زهران ١٩٨٠ :٨٣)

ويتفق كل من ادلر (Adler 1964) وفتحى السيد عبد الرحيم(١٩٦٩) ويوسف عبد الفتاح(١٩٩٠) بأنه أسلوب الفرد فى الحياة Style of Life مما يحدد له شخصيته ويفسر له الخبرات التى يمر بها وعلاوة على ذلك فإن الذات تبعث على الخبرات التى تساعد على تحقيق أسلوب الحياة الفريد للشخص وإذا لم تكن هذه الخبرات متوفرة فإن الذات تحاول خلقها وابتكارها ، وهو ما يعرف بالذات الإبداعية Creative Self. (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٦٩: ٩)، (يوسف عبد الفتاح ١٩٩٠ : ١٤٨)

طفل الروضة وتقدير الذات

ويعتبر دور الطفل كتلميذ من أهم الأدوار التى يتم تقييمه على أساسها هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن نجاح الطفل فى دوره ونظرة الوالدين والمدرسين والزملاء يؤثر فى تقدير الطفل لذاته ويزداد مفهوم الطفل نموا عندما يستطيع أن يرى نفسه من خلال نظرة الآخرين له ، عندما يستطيع أن يعقد مقارناته بين قدراته وقدرات من هم فى مثل سنه ، وعلى الرغم من أن انتقال الطفل من البيئة

المنزلية إلى البيئة المدرسية قد يجعله أكثر اهتماما بأداء مدرسيه وزملائه إلا أن تأثير الوالدين يظل مستمرا وهذا يعنى زيادة العوامل المؤثرة على مفهوم الذات لديه والذى يرتبط بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بشروط بيئية جديدة تعتبر جزءا فى المجال الاجتماعى الذى يزداد اتساعا من حوله (مديحه العربى ١٩٨٥ : ٢٥٠) .

ويرى بروك أوفر وآخرون(Prookover etal 1964) أن المتغير الأقوى تأثيرا فى تعليم التلاميذ هو مفهوم التلميذ عن قدرته كمتعلم ، فمفهوم الذات الأكاديمي ما هو إلا أسلوب رمزى للمحددات التى يستخدمها التلميذ فى مقارنة قدراته التحصيلية بقدرات الآخرين وإدراكه لتوقعات وتقييمات الآخرين وخاصة ذوى الأهمية لديه. (Prookover etal 1964: 271)

إدراك الآخر للذات

كثيرا ما يشير موضوع تقدير الذات وحكم الشخص على نفسه التساؤل عما إذا كان الإنسان أقرب إلى نفسه من غيره أم هو أبعد من غيره عن نفسه ؟ ولقد حاول ولف Wollf الإجابة على هذا التساؤل تجريبيا فخرج بأن الحكمين صادقين معا حيث تبين أن هناك جوانبا فى الذات يصدق حكم الشخص فيها عن حكم الآخرين بينما يكون أكثر عرضه للخطأ من غيره فى تقدير جوانب أخرى فى الذات

وقد دفعته تلك النتائج إلى أن يصوغ المشكلة بصورة أخرى :

هل ما يدركه الشخص عن نفسه يختلف عما يدركه الآخرون ؟

تلك الصيغة الجديدة جعلت الموضوع قابلا لبحثه من عدة اتجاهات فمن ناحية تأكد له أن حكم الآخرين لا يختلف كثيرا فيما بينهم فى الوقت الذى يختلف فى مجموعه عن تقدير الشخص لنفسه .

ومن ناحية أخرى تبين أن الشخص عرضه لأن يخطئ فى تقدير الصفات الحسنة والسيئة فيه فيغالى فيها أحيانا أو ينقص من قدرها أحيانا أخرى وكانت أهم النتائج التى حصل عليها هى طبيعة تقدير الشخص لذاته فقد تبين له :

أن الشخص يكون أقدر على إدراك ذاته ككل وأقل قدرة على إدراك جزئياتها .

بينما يكون تقدير الآخرين منصبا على الجزئيات دون الكل فى اغلب الأحيان.

والواقع أن تلك النتيجة الأخيرة تتفق فى كثير من جوانبها مع عملية إدراك الذات فالإنسان يحصل على إدراكه لذاته من خلال انفعاله مع موضوعاته المتحدة بواسطة عملية الاستدماج والإسقاط لذلك تكون الصورة النهائية لإدراك الذات صورة كلية أما جزئيات الذات فلا يكون لها تقدير منفصل إلا بوصفها قطاعا فى سلوك يقع عليها الحكم من الخارج ويكون الشخص فى ذلك فى موقف الغريب عن نفسه . (مصطفى فهمى ومحمد القطان ١٩٧٩ : ٧٨).

ولا شك أن التقدير بالملاحظة يعد طريقة مجدية لتقليل الأخطاء الناجمة عن عامل المرغوبية الاجتماعية وخصوصا مع الأطفال الصغار الذين تتأثر إجاباتهم بما هو مقبول اجتماعيا ، فضلا عما يجدونه من صعوبة بالغة فى الإجابة على مقاييس التقدير الذاتى التى تتطلب إعطاء صورة عن الذات وكذلك ما يلاقونه من متاعب فى الإجابة على عبارات مختصرة(ليلى عبد الحميد ١٩٨٤ : ٣ - ٤)

هذا بالإضافة إلى طبيعة عينة الدراسة وما تمثله من أطفال ذوى قدرات عقلية بينية مما جعل الباحث يطمئن إلى استخدام أسلوب التقدير بالملاحظة فى قياس تقدير الذات لدى أفراد العينة .

التعريف الإجرائى لتقدير الذات :

تقدير الذات المتعلق بالجانب الأكاديمى للأطفال وذلك عن طريق الملاحظة المباشرة لسلوكهم داخل حجرة الدراسة حيث تقوم المعلمة بتقدير تلاميذها تجاه عدد من المواقف التى تعكس تقدير الذات (مبادأة التلميذ - اليقظة الاجتماعية - النجاح والفشل - التجاذب الاجتماعى - الثقة بالنفس) والتى تتضح من خلال الدرجة على مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي المستخدم فى الدراسة الحالية .

المخاوف ..... و تحديد المفهوم

Phobias

الخوف بصفة عامة حالة انفعالية يحسها كل إنسان فى حياته ، بل أن جميع الكائنات الحية تخاف ، فالحيوان و الإنسان يخافان فى المواقف التى تهدد بالخطر .

بيد أن السنوات الأولى فى حياة أى فرد هى أهم فترات حياته بل هى الدعامة الأساسية التى تقوم عليها حياته النفسية و الاجتماعية اللاحقة و من خلالها يتقرر ما اذا كان سينشأ على درجة معقولة من الأمن و الطمأنينة أم سيعانى من القلق النفسى و الخوف ، ذلك لأن أى خبرة نفسية وجدانية مخيفة يصادفها الانسان فى طفولته تسجل فى نفسه ، و تظل كامنة فيها ، و قد يستدعيها لا شعوريا فى مرحلة لاحقة ، فيشعر بالخوف ، و قد يسقط مشاعرها على مواقف و خبرات مشابهة فيخاف . (ملاك جرجس ١٩٩٠ : ٣١ ـ ٣٢)

التعريف اللغوى للخوف

يعرف الخوف فى المعجم الوسيط(١٩٧٢) بأنه (خاف) خوفا و خافه و خيفه. توقع حلول مكروه أو موت محبوب و يقال (خاف) على كذا و خاف منه و خاف عليه فهو خائف ، خوف ، خيف و المفعول مخوف ، الخواف . (ابراهيم أنيس ١٩٧٢ : ٢٦٢)

و يعرف فى لسان العرب(١٩٨٧) بأنه الفزع ، خافه ، يخافه و خيفه و مخافه ومنه التخويف و الاخافة و النعت خائف و هو الفزع (ابن منظور ١٩٨٧ : ١٢٩٠ ـ ١٢٩١)

و تضيف فاطمة محجوب(١٩٩٨) أن الاسم من ذلك كله الخيفة و هو الخوف و فى التنزيل العزيز (اذكر ربك فى نفسك تضرعا و خيفة) صدق الله العظيم.(الاعراف ٢٠٥) (فاطمة محجوب ١٩٩٨ : ٤٧٦)

و قد ورد لفظ الخوف بمشتقاته اللغوية فى (١٢٣) آية متضمنة فى اثنى و أربعين سورة من سور القرآن الكريم . (لبنى الطحان ١٩٩٥ : ٥٤)

و يفرق معجم مصطلحات التحليل النفسى(١٩٨٥) بين ثلاثة مصطلحات :

١. الرعب : الذى يدل على الحالة الناشئة عن الوقوع فى موقف خطر بدون الاستعداد له فهو يؤكد اذن على عامل المفاجأة .

ب. القلق : الذى يشير الى حالة تتصف بتوقع الخطر و الاستعداد له حتى لو كان مجهولا .

ج . الخوف : الذى يفترض موضوعا محددا نخشاه .(جان لابلانش و ج.ب. بونتاليس ١٩٨٥: ٢٥٩)

و يرى محمد عماد الدين(١٩٨٦) أن هناك ثلاثة أنواع من المخاوف توجد لدينا بدرجة أو بأخرى و هى تشترك فى نفس الأعراض تقريبا (الخوف الواقعى – القلق – الخوف المرضى) و تتفق معه ممدوحة سلامة فى التفرقة بين الخوف الواقعى و القلق على أساس أن :

الخوف الواقعى : ما هو إلا استجابة لخطر حقيقى .

القلق : خوف من المجهول اى أن موضوعه لا يكون محددا بشكل محسوس، و لكنه مرتبط ببعض الدوافع الذاتية دون وعى من الفرد بذلك . و هو يرى أن الخوف المرضى بالرغم ان مثيراته تكون محددة و واضحة إلا أنها لا تعتبر بطبيعتها مصدرا للخطر .(محمد عماد الدين ١٩٨٦ – ٢٤٨ –٢٤٩) ، (ممدوحه سلامة ١٩٨٧ : ٥٤)

و نسجا على منوال مدرسة التحليل النفسى التى تعتبر المخاوف صورة من صور القلق العصابى . (اتوفنخل ١٩٦٩ : ٢٠١) يرى كل من عادل صادق (١٩٨٨) و يوسف عبد الفتاح(١٩٩٢) ان الخوف و القلق وجهان لعملة واحدة فكلاهما يسلم للآخر حيث أن الخوف يؤدى إلى مزيد من القلق و القلق يؤدى إلى مزيد من الخوف و يصبح الانسان حبيس دائرة الخطر .و فى سياق آخر يرى يوسف عبد الفتاح(١٩٩٢) أن القلق يمثل حالة خاصة من الخوف فهو خوف غامض و غير منطقى .

(عادل صادق ١٩٨٨ : ٢٥) ، (يوسف عبد الفتاح ١٩٩٢ : ٦٢)

الفرق بين الخوف الطبيعى و المخاوف المرضية :

مما سبق نجد أن هناك نوعين أساسين من الخوف يختلفان عن بعضهما البعض .

اولهما : الخوف العادى أو الطبيعى و يقابل فى الانجليزية مصطلح fear.

ثانيهما : المخاوف المرضية و تقابل فى الانجليزية مصطلح phobia وسوف نتناولهما ببعض من الايضاح

أولا الخوف الطبيعى : Fear

يتفق علماء النفس على كونه انفعالاً أو استجابة انفعالية لخطر حقيقى أو متوقع . (صلاح مراد ١٩٧١ : ٥٢) ، (جميل صليب ١٩٧١ : ١٩٨)، (اسعد رزق ١٩٧٧ : ٢٥٨) ، (عواطف بكر ١٩٨١ : ١١٢) ، (عبد العزيز القوصى ١٩٨١ :٣١٦) ، (فؤاد ابو حطب و محمد سيف الدين ١٩٨٣ : ٦٤) ، (فرج طه و آخرون ١٩٨٧ : ١٩٠) ، (زكريا الشربينى ١٩٩٤ :١١٣) ، (ابراهيم الدخاخنى ١٩٩٩ : ٣٤) ، (زينب شقير ٢٠٠٠ : ٢)

و على حين يعرفه فرج طه و آخرون(١٩٨٧) بكونه غريزة للهرب ، يؤكد كل من صلاح مراد(١٩٧١) و اسعد رزق(١٩٧٧) و عواطف بكر(١٩٨١) و ابراهيم الدخاخنى(١٩٩٩) بانه يدفع الانسان الى الهرب و الفرار من الموقف المخيف حتى يزول التوتر و يعبر عن نفس المضمون كل من عبد العزيز القوصى(١٩٨١) و محمد عبد المؤمن(بدون تاريخ) الى انه يدفع الفرد الى ان يسلك السلوك الذى يبعده و يجنبه مصدر الخطر .

و يذكر كل من محمد عبد المؤمن(بدون تاريخ) ، عبد العزيز القوصى(١٩٨١)، فايز يوسف(١٩٩١)، ابراهيم الدخاخنى(١٩٩٣) الى انه سمة تصف كل إنسان و حيوان. (محمد عبد المؤمن بدون : ١٣٢) ، (عبد العزيز القوص ١٩٨١ : ٣١٦) ، (فايز يوسف ١٩٩١ : ٧٩) ، ابراهيم الدخاخنى ١٩٩٩ : ٣٤) .

و يؤكد اسعد رزق(١٩٧٧) على انه احد الانفعالات البدائية. (اسعد رزق ١٩٧٧ : ٢٥٨) .

على حين يعرفه فؤاد ابو حطب و محمد سيف الدين(١٩٨٣) بانه انفعال من النوع التهيجى الشديد. (فؤاد أبو حطب و محمد سيف الدين ١٩٨٣ : ٦٤)

و ترى كل من عواطف بكر(١٩٨١) و زينب شقير(٢٠٠٠) انه يتضمن حالة من حالات التوتر .(عواطف بكر ١٩٨١: ١١٢)،(زينب شقير ٢٠٠٠ : ٥)

و يذهب كل من وليم الخولى(١٩٨٦) و ماجدة خميس(١٩٨٨)الى كونه من الشدة حتى يصعب على الفرد مواجهته .

(وليم الخولى ١٩٨٦ : ١٩٨) ، (ماجده خميس ١٩٨٨ : ١٩)

و فيما يتعلق بأعراضه يؤكد روبير (Rober 1984) ان له ردود أفعال متنوعة . و يرى صلاح مراد(١٩٧١) و فايز يوسف(١٩٩١) بان له تأثير فسيولوجي في تهيئة الكائن إلى العراك و الجرى .

و يذهب اسعد رزق(١٩٧٧) إلى أن أعراضه تتمثل في الفزع و الجزع والرهبة و الى كونه قد يصل إلى الحد الذى يشل الفرد عن الحركة و يخمد نشاطه. على حين يجدها إبراهيم الدخاخنى(١٩٩٩) تتفاوت بين الحذر و الحيطة الى الهلع و الفزع .

و يذكر فرج طه و آخرون(١٩٨٧) ان التحليل النفسي يميل الى استخدام مصطلح " حصر " الذى يعتبر ارهاصا باندلاع المرض .

(Reber1984:271)،(صلاح مراد ١٩٧١: ٥٢)، (اسعد رزق ١٩٧٧: ٢٥٨)، (فرج طه وآخرون ١٩٨٧: ١٩٠)، (فايز يوسف ١٩٩١: ٧٩)،(إبراهيم الدخاخنى ١٩٩١: ٣٤).

ويؤكد كل من بلج وآخرون (Blagge et al., 1987) وممدوحة سلامه (١٩٨٧) وزكريا الشربينى(١٩٩٤) على كونه أحد ميكانزمات الحفاظ على الذات وأساس بقاء الكائن الحى . (Blagget et al., 1987)، (ممدوح سلامة ١٩٨٧:٥٤)،(زكريا الشربينى ١٩٩٤:١١٣) ،(زينب شقير ٢٠٠٠: ٢).

وتوجز فايزه يوسف(١٩٩١) "أ" وفايزه يوسف(١٩٩١) "ب" أهم مظاهر المخاوف الطبيعية فى كونها:

أ- منخفضة أو متوسطة الشدة. (وقد يكون بعضها مرتفع الشدة).

ب-لها وظيفة تكيفية فى كل الأعمار.

ج-عابرة ولا تستمر طويلا وتختفى تلقائيا . دون تدخل علاجى .

(فايزه يوسف ١٩٩١"أ" :٨٠)،(فايزه يوسف ١٩٩١"ب" : ٢٧٠)

ثانيا : المخاوف المرضية Phobia

أتى مصطلح مخاوف Phobia من الكلمة اليونانية Phobas ومعناها خوف ورعب مفاجئ هائم والكلمة مستمدة من أسم الإله Phobos الذى كان يوعز إليه المقدرة على اثارة الخوف والرعب فى الأعداء ، واول من استعمل المصطلح بمعناه الطبى الصحيح " الانسكلوبيدى" الرومانى فى عام ١٨٠١للتعبير عن

الرعب من الماء على أساس أنه رعب مرضى من موضوع غير متناسب مع التهديد الفعلى منه .(ماجده خميس ١٩٨١: ١٥)

ويتفق جمهرة العلماء والباحثون على كونه خوفا غير عادى وهو أما :

أ- خوف من شىء أو موقف لا ينظر اليه عادة على أنه مخيف (صلاح مراد ١٩٧١: ١١٨)، (Eysenk1972.72)، (wolman 1973:218) (حامد زهران ١٩٧٨: ٤١٧) ،(أميمة مختار ١٩٨٠: ٣٤)،(زينب شقير ٢٠٠٠: ٥)

ب- خوف شديد على نحو غير عادى من شئ أو موقف يثير عادة شيئا من الخوف عند معظم الناس. (Eysenk1972.72)،(أمينة مختار ١٩٨٠: ٣٤).

ويعرفه عبد العزيز القوصى(١٩٨١) بأنه خوف كثير ومتكرر الوقوع وشاذ (عبد العزيز القوصى ١٩٨١: ٣١٥).

ويذهب البعض إلى كونه يعزى لمرحلة الطفولة فما نخاف منه شعوريا يرمز إلى شئ مكبوت قد يكون خبرة واقعية أو حالة انفعالية يشعر بها الشخص بخطر يهدد تكامل شخصيته .(صلاح مراد ١٩٧١: ١١٨)، (wolman 1972:278) (Hellen 1973 987) ،(دليل تشخيص الأمراض النفسية ١٩٧٩: ٧٣)،(محمد شعلان ١٩٧٩: ٢٩)، (دليل لبنى اسماعيل ١٩٩٥: ٥٦-٥٧)، (عبد الرقيب البحيرى وعفاف عجلات ١٩٩٥)،(ابراهيم الدخاخنى ١٩٩٩: ٣٤).

ويعرف المريض ان هذا الخوف غير منطقى وليس له ما يبرره ورغم هذا فإن هذا الخوف يمتلكه ويحكم سلوكه . (حامد زهران ١٩٧٨: ١٤٧)-(دليل تشخيص الامراض النفسية ١٩٧٩: ٧٣)

وعلى حين يذهب حامد زهران(١٩٧٨) الى أنه يصاحب القلق والعصابية والسلوك القهرى ، يرى محمد شعلان(١٩٧٩) أنه محاولة لتحديد القلق. (حامد زهران ١٩٧٨: ٤١٧)،(محمد شعلان ١٩٧٩: ٢٩).

ويقرر صلاح مراد(١٩٧١)أنه يؤدى الى تحطيم كل من الصحة العقلية والجسمية (صلاح مراد ١٩٧١: ١١٨) وتذهب سامية الانصارى(١٩٩٠)الى أن صاحبه يصعب عليه ضبطه أو السيطرة عليه بإرادته . (ساميه الانصارى ١٩٩٠: ١٧٠)

ويتفق كل من فرج طه وآخرون (١٩٨٧) وصلاح عبد القادر (١٩٨٧) فيرى فرج طه أن موضوعاته ومواقفه نوعية لا حصر لها وهو مما يؤكده صلاح عبد القادر من أن أى موضوع يمكن أن يصبح موضوعا للفوبيات وذلك تبعا لتاريخ تعلم الشخصية وأنه من الأفضل التخلى عن عمل قوائم للنوبيات لانها غدت قوائم مرهقة لا نهاية لها . (فرج طه وآخرون ١٩٨٧: ٣٥٣)،(صلاح عبد القادر ١٩٨٧: ٩٧)

أعراض المخاوف المرضية

يتفق جمهرة العلماء والباحثون على أن أعراض المخاوف المرضية كثيرة ومتنوعه ويمكن عرضها كما يلى :-

١- اضطرابات جسيمة وتشمل : القلق – التوتر – الاجهاد- الصداع- الاغماء- خفقان القلب وتصبب العرق – التقيئ- الغثيان – البوال أحيانا – الرعشه – الرعب – جفاف الحلق .

٢- إضرابات سلوكية وتشمل : توقع الشر – الانسحاب – الهروب – الاستهتار – الاندفاع – سوء السلوك – ضعف الثقة بالنفس- الانطواء- التردد – اللجلجة – الشعور بالنقص – عدم الشعور بالأمان .

٣- اضطرابات عقلية وتشمل : الافكار الوسواسية – السلوك القهرى – اختلال وظائف الجهاز العصبى السمبثاوى .

(Eysenk 1972: 72) - (اسعد رزق ١٩٧٧: ٢٥٨)،(حامد زهران ١٩٧٨: ٤٢٠)-(مصطفى غالب ١٩٧٩: ١٠٤) – (محمد شعلان ١٩٧٩: ٢٩)، (دليل تشخيص الامراض النفسي ة ١٩٧٩: ٧٣) – (و.ج ماكبريد ١٩٨٠: ٦)،(امنية مختار ١٩٨٠: ٣٤)،(عواطف بكر ١٩٨١: ١١٢)،(شيهان شعبان ١٩٨٢)،(عادل صادق ١٩٨٩: ٢٥)، (لبنى الطحان ١٩٩٥: ٧٥)، (زينب شقير ٢٠٠٠: ٥).

أسباب المخاوف لدى الأطفال

يرتبط الخوف لدى الأطفال بعوامل ذاتية وبيئية متعددة تساعد على تكوين انفعال الخوف ويمكن تتبع تلك العوامل من خلال العلماء والباحثين المهتمين بدراسة المخاوف وأجمالها فيما يلى :

أ- العوامل الذاتية :

١-الحساسية الفطرية فى الاستجابة : حيث أن هناك بعض الأطفال يولدون بأجهزة عصبية مركزية أكثر حساسية من غيرهم فيستجيبون لمثيرات أضعف وبصورة أسرع ويحتاجون لوقت أطول لاستعادة توازنهم .

٢- الضعف النفسى والجسمى : فالمرض الجسمى والإجهاد والتعب وانخفاض القدرة وضعف تقدير الذات كلها عوامل تؤدى الى زيادة الحساسية للمخاوف وتطويرها لعجزهم على التفاعل مع الاخطار الواقعية أو المتخيلة .

٣-ضعف الثقة بالنفس : كفقد الامان والتردد والخجل وعدم الاستقلالية والانطواء وغيرها من العوامل التى تؤدى الى تكوين المناخ المناسب لانفعال الخوف .

ب- العوامل البيئية :

١- التهكم الزائد والسخرية

٢- العقاب والتخويف

٣- النقد

٤- أسلوب التربية والصراعات الاسرية

٥- الصدمات والحوادث

٦- الشعور بالأثم

٧- دفاعا عن رغبات لا شعورية مستهجنة .

(محمد عبد المؤمن بدون تاريخ :١٣٢)،(حامد زهران ١٩٧٨-٤١٨-٤١٩)،(ملاك جرجس ١٩٧٩:٢٤)،(محمد عماد الدين ١٩٨٦:٢٥٢)،(عبد العزيز سليمان ١٩٩٦:١٩١)،(ابراهيم الدخاخنى ١٩٩٩ ــ ٣٧-٣٨)

المخاوف وطفل الروضة والحالات البينية

بداية ... فأننا لا نتمكن للوهلة الاولى من تمييز اى نوع من المخاوف التى تنتاب الأطفال صغار السن ذلك لأن الطفل نفسه لا يفرق بين الخطر الحقيقى والخطر والوهمى ، كما أنه لا يستطيع أن يفصح عما أذا كان ما يخاف منه قد سبق والحق

به ضررا فعليا أم متوهما فالأطفال الصغار لا يفرقون بين الوهم والحقيقة .(عبد العزيز سليمان ١٩٩٦:١٩٠).

كما أن المخاوف والقلق فى مرحلة الطفولة يتقاربان كثيرا بحيث يصعب التفرقة بينهما وذلك لأن حداثة سن الطفل وعدم نضجه يجعلانه لا يفرق بشكل محدد بين ما هو خطر داخلي وما هو خطر خارجي أو بين ما هو حقيقى وما هو متوقع . (يوسف عبد الفتاح ١٩٩٢:٦٢) .

فالطفل حال الميلاد لا يكون مفعما إلا بنوعين من المخاوف:

الأول : - الخوف من الأصوات المرتفعة.

الثاني :- الخوف من السقوط.

وكلما تقدمت معرفة الطفل بالحياة تتبدى لديه مخاوف غريزية أخرى. (و.ج.ماكبريد ١٩٧١: ١٣-١٤)

فالخوف طبيعة إنسانية يتقاسمها جميع البشر والطفل الذى لا يخاف إطلاقا طفل شاذ وهناك العديد من المواقف التى تتطلب الخوف والتى يجب على الطفل تعلمها .(سعدية بهادر ١٩٨٣:٢٥٠)

هذا وتلعب الفروق الفردية دورا هاما يجعل من الصعب معرفة مخاوف الأطفال والتنبؤ بها حتى بين أبناء الأسرة الواحدة .(عبد العزيز سليمان ١٩٩٦:١٩١).

ويذكر و.ج . ماكبريد(١٩٧١) أن الخوف والشعور بالنقص لفظان مترادفان فليس ثمة احساس بالنقص دون خوف ، كما أنه لا يوجد خوف دون شعور بالنقص ، ومن أكثر الأطفال شعورا بالنقص ذلك الطفل الذى يشعر بنقص معين لديه ، كما أن تعرض الطفل للنبذ والسخرية يمثل ضررا عظيما لنموه الانفعالى . (و.ج. ماكبريد ١٩٧١-٢١-٤٢)

وكذلك فكل ما من شأنه أن يقلل من ثقة الطفل بنفسه أو يزج به فى مواقف يشعر فيها بعدم الأمن والتهديد وخاصة بالفشل أو ما من شأنه أن يحط من تقديره لذاته كلها من العوامل التى تزيد من احتمال أن يصبح اكثر عرضه للمخاوف ومعاناة لها. (Saunders1973:144) ،(لبنى الطحان ١٩٩٥:٩٨)،(إبراهيم الدخاخنى ١٩٩٩:٣٧)

ولهذا يجب الحرص عند تناول جوانب القصور لدى الطفل فلا نتناولها على أساس كونها أخطاء وخطايا بل يجب تناولها بجو من الفهم والحب والتشجيع والصبر حتى يمكننا أن نشيد ذات سويه للطفل. (سعديه بهادر ١٩٨٣: ٢٥٠)

فالطفل الذى يعانى المخاوف يعانى من اضطرابات فى التوافق مع انخفاض فى مفهومه لذاته .(زينب شقير ٢٠٠٠: ٣)

كما أن زيادة المخاوف لدى الطفل تعوق حريته وتلقائيته وتؤدى الى تقليص قدرته على مواجهة تواترات الحياه . (ممدوحه سلامة ١٩٨٧: ٥٤)

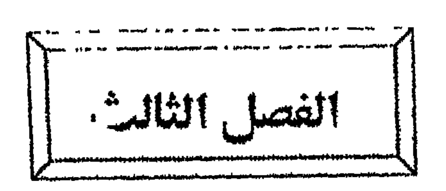
هذا وقد لاحظ المحللون ان الأطفال الأذكياء أكثر خوفا من الأطفال الأقل ذكاء وقد أرجعوا ذلك الى احتمال أن الطفل الذكى أقدر على تصور الخوف ، كما أن خياله أخصب وقادر على التفكير والتأمل بما فى ذلك التفكير فى الخطر . (عبد العزيز سليمان ١٩٩٦: ١٩١) على حين يرى البعض الاخر أن الطفل الاقل ذكاء أكثر حساسية للمخاوف وأقل قدرة على مواجهة الاخطار الواقعية والمتخيلة. (محمد عبد المؤمن بدون تاريخ: ١٦٣).

كما تشير الدراسات الى وجود علاقة موجبة بين المخاوف والعمر الزمنى لصالح العمر الاكبر وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فلا توجد فروق ملحوظة بينهما فى المخاوف خلال مرحلة الطفولة المبكرة الا أنها تأخذ فى الظهور بعد ذلك بوضوح خلال مراحل النمو التالية بحيث تزداد المخاوف لدى الاناث مقارنة بالذكور .(أحمد خيرى حافظ ١٩٨٩: ١١) ،(عبد الرحمن العيسوى ، ومدحت عبد الحميد ١٩٨٩) (يوسف عبد الفتاح ١٩٩٢: ٦٣)-(محمد عبد المؤمن ١٩٩٢)

التعريف الإجرائى للمخاوف :

خوف مبالغ فيه يصل إلى حد الرعب يتضمن استجابة مصحوبة بالتوتر و الرعب لمثيرات أو موضوعات أو أشياء لا تبعث على الخوف ، يصحب هذه الاستجابات زملة أعراض هى " صفار الوجه – العرق – الرجفة فى الأسنان أو العضلات – العض على الأسنان – سرعة ضربات القلب أو خفقانه – القلق و التوتر – الدوار أو الدوخة " و تتضح فى الدرجة العالية على مقياس المخاوف المستخدم فى الدراسة الحالية .





الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي اتخذت من الحالات البينية محوراً للبحث:

وتشمل بحوث هدفت إلى:

- دراسة السمات الشخصية والمعرفية للحالات البينية.
- دراسة أسباب التعثر الدراسي للحالات البينية.
- إعداد برامج لتنمية جوانب متعددة لدى الحالات البينية.

ثانياً: الدراسات التي اتخذت من سيكولوجية الطفل عامة وطفل الروضة خاصة محوراً للبحث.

وتشمل بحوث هدفت إلى دراسة:

- بعض جوانب النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة.
- التوافق لدى طفل الروضة.
- مفهوم الذات لدى طفل الروضة.
- المخاوف لدى الأطفال.
- جوانب نفسية وتربوية متعددة لدى طفل الروضة.


Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

مقدمة:

يسبب ضعف القدرات العقلية مشكلات متعددة وتخلق متاعب ذاتية ، فالطفل ذو القدرات العقلية البينية يخوض تجارب العالم الذي يحيط به من خلال عجز فى قدراته العقلية يجعله فى حاجة إلى وقت أطول ونماذج أكثر تبسيطا حتى يستوعب ما يستطيع الطفل العادي استيعابه بسهولة ويسر.

والإعاقة العقلية من الإعاقات التي اهتم العلماء والباحثون بدراستها وتناولها من جوانب متعددة كل من زاوية بحثه ، بحيث وإن اختلف كل باحث عن الآخر إلا أنها فى النهاية تضع حجرا فى بناء فهم أعمق لهذه الإعاقة بكافة جوانبها وذلك سعيا لتقديم خدمة حقيقية لهذه الفئة نابعة من فهم أعمق لها وللاحتياجات التي تتطلبها.

والحالات البينية بما تمثله من حالات هامشية مثلها مثل جميع الدرجات البسيطة من الإعاقات ، لا تنال نفس الحظ والاهتمام الذي تناله الدرجات الشديدة منها ، فحازت بعض مشكلاتهم بعض الاهتمام بينما لا يزال هناك الكثير من المشكلات فى حاجة للدراسة والبحث.

وعلى الرغم من أن عشرات الأعوام الماضية قد أنجبت بعض الأبحاث التي اتخذت من الحالات البينية محوراً لدراستها إلا أن الكتب والآداب والأبحاث حول الجوانب النفسية لهذه الفئة مازالت ضئيلة للغاية ، مما يبرز إسهام البحث الحالي ، حيث يتناول بالدراسة فئة لم يسلط عليها الضوء بعد وبالتالي لم تجد الرعاية والاهتمام المناسبين حيث أنها لم تجد السند العلمي والدليل البحثي الذي يوجه سلوك المجتمع وهيئاته نحو رعايتها على ضوء فهم خصائصها واحتياجاتها.

ولتشعب موضوع الدراسة وتعدد متغيراته وتداخلها مع العديد من المجالات الاجتماعية والتربوية ، وقف الباحث حائراً أمام كم هائل من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية فى محاولة لتصنيفها مراعياً أن يتم عرض أكبر عدد ممكن من الدراسات حتى تعكس صورة أكثر شمولاً ووضوحاً لمختلف جوانب شخصية طفل الروضة بعامة والأطفال ذوي الحالات البينية بخاصة.

هذا وسيتم عرض الدراسات السابقة تبعاً للهدف منها ووفقاً لتسلسل تاريخي مبتدئ من الأقدم إلى الأحدث وذلك حتى يتثنى تتبع التطور التاريخي لهذه الدراسات.

وقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين رئيسين:

أولاً: الدراسات التي اتخذت من الحالات البينية محوراً للبحث.. وتشمل بحوث هدفت إلى:

- دراسة السمات الشخصية والمعرفية للحالات البينية.
- دراسة أسباب التعثر الدراسي للحالات البينية.
- إعداد برامج لتنمية جوانب متعددة لدى الحالات البينية.

ثانياً: الدراسات التي اتخذت من سيكولوجية الطفل بعامة وطفل الروضة بخاصة محوراً للبحث وتشمل بحوث هدفت إلى دراسة:

- بعض جوانب النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة.
- التوافق لدى طفل الروضة.
- مفهوم الذات لدى طفل الروضة.
- المخاوف لدى الأطفال.
- جوانب نفسية وتربوية متعددة لدى طفل الروضة.

أولاً: الدراسات التي اتخذت من الحالات البينية محوراً للبحث:

[أ] بحوث هدفت إلى دراسة السمات الشخصية والمعرفية للحالات البينية:

ويتضح من الجدول رقم (١) أن هناك فريق من الباحثين قد اهتم بدراسة خصائص وسمات شخصية الحالات البينية وقد انتهت دراستهم إلى أن أطفال الحالات البينية يتسمون بالكسل – البلادة – اللامبالاه – كثرة التأخر والغياب – عرقلة النظام المدرسي – التسرب والانقطاع – مصدر إزعاج وفوضى للمدرسة – الخجل – الخوف – القلق – انعدام الأمن – ضعف الثقة بالنفس – الشعور بالنقص والفشل – العجز وعدم الاتزان الانفعالي – ضعف الدافعية للإنجاز – الاستغراق الذاتي – عدم الاشتراك مع الآخرين – الانسحاب والعزلة – الاكتئاب – العدوان – الإجهاد النفسي – الفردية – الشعور بالآثم – الجدية. (حامد زهران ١٩٧٨) – (عبد الله سليمان ١٩٨٥)، (محمد عوده وكمال مرسي ١٩٨٦) –

(رحماني سعاد ١٩٨٨) – (Skaalvik, 1993) – (أماني محمود وآخرون ١٩٩٧)

- وقد اهتم عدد آخر من الباحثين بدراسة التوافق الشخصي والاجتماعي للحالات البينية:

- فتناول (Sevendsen 1984) العوامل المؤثرة فى تشكيل شخصية الأطفال ذوي الحالات البينية وتوصل إلى أن إتاحة الفرصة للتوافق الشخصي والاجتماعي السليمين وشعور الطفل باتجاهات المجتمع الموجبة نحوه كفيل بإكسابه السمات الشخصية الموجبة كتحمل المسئولية والاعتماد على النفس والثقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابي للذات مما يؤدي إلى تقدم ملحوظ فى ذكائه يمكنه من مواصلة تعليمه. (Sevendsen, 1984).

- كما قام كل من (Kazuo et al., 1985) – (Iris & Kazuo, 1986) بدراسة العلاقة بين البيئة المنزلية وكلا من النمو وسلوكيات الأطفال البينين وتوصلا إلى وجود تأثير إيجابي لدى الأطفال صغار السن فى العائلات قليلة العدد وكل من التوافق الاجتماعي وتطور نمو الطفل وكذلك الأثر الإيجابي لكل من أساليب التعبير والتوجيه العقلي والثقافي والنشاط الترفيهي على توافق الطفل.

- وتناول (Staufad & Elzinga, 1987) فى دراستهما تحليل نتائج مقياس السلوك التوافقي للمراهقين البينين ذوي المشكلات السلوكية وتوصلا إلى وجود أربع مشكلات رئيسية لديهم هي الاستقلال الوظيفي – مشكلات السلوك – مشكلات التعليم – الاضطراب النفسي.

- واهتم (Finn 1993) بدراسة توافق المسجونين البينين وتوصل إلى عدم وجود علاقة بين حاصل الذكاء وأنماط التوافق داخل السجون.

- وفى عام (١٩٩٤) قام (Demb et al., 1994) بالتأكد من مدى فاعلية قائمة نفسية فى غربلة وتمييز كل من المراهقين البينين وذوي التأخر العقلي المتوسط الذين يعانون من اضطرابات نفسية والأسوياء وتوصلوا إلى فاعلية القائمة في التمييز بين الفئات الثلاث السابقة.

- ودارت دراسات عدد آخر من الباحثين حول بعض الجوانب العقلية والمعرفية للأطفال البينين:

- فقام (Zimmerman et al., 1986) بدراسة مقارنة لصورتي مقياس وكسلر بلفيو "الراشدين – الأطفال" فى دراسة طولية وتوصل إلى مبالغة صورة الراشدين فى تقدير نسب الذكاء بمعدل (٣ : ٥) نقاط وأن الاختلاف بين الصورتين كان واضحا جدا فى المستويات العقلية المنخفضة.

- وقارن (Kline et al., 1993) بين مقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة ومقياس وكسلر للأطفال ومقياس كوفمان التحصيلي للوقوف على صدقهم الظاهري من خلال قدرتهم على التميز بين المتخلفين عقليا والبينين والعاديين وتوصلوا إلى إمكانية الاعتماد على استخدام مقياس ستانفورد – بينه الصورة الرابعة بالتبادل مع مقياس وكسلر للأطفال.

- وفي دراستين متشابهتين فى الهدف قام كل من (Humphries & Bone, 1993) و(فاتن صلاح ١٩٩٩) بدارسة حول إمكانية استخدام مقياس الذكاء فى التقييم البروفيلي الفردي وانحصرت دراسة (Humphries & Bone 1993) حول ذوي صعوبات التعلم والحالات البينية مستخدمة مقياس وكسلر بلفيو للذكاء على حين تناولت دراسة فاتن صلاح (١٩٩٩) ذوي صعوبات التعلم والحالات البينية والمتخلفين عقليا مستخدمة مقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة وتوصلا إلى إمكانية استخدام مقياس الذكاء فى التقييم البروفيلي الفردي لكل فئة على حدة ، وكذلك تحديد الفروق بين الفئات فى القدرات العقلية والإدراكية.

- وقارن كل من (Feldman, 1991) , (Ackerman et al., 1996) استجابات ذوي صعوبات التعلم والحالات البينية على بعض الاختبارات المعرفية وتوصلا إلى انخفاض درجات الحالات البينية فى كل من الجوانب اللفظية وغير اللفظية على حين تناوب ذوو صعوبات التعلم الارتفاع والانخفاض عليهم ، إلا أنه بالرغم من انخفاض درجات الحالات البينية إلا أنهم استطاعوا تحقيق مستويات إنجاز عالية.

- وفى دراستهم حول قدرات المتأخرين دراسيا توصل كل من محمد على حسين (١٩٧٠) - جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٧٤) – (Wiggle & Wite 1989) إلى انخفاض قدراتهم اللغوية والعددية والاستدلال والقدرة على إدراك العلاقات المكانية والعلاقة بين الأشكال بصفة عامة أتسمو بانخفاض نسب ذكائهم عن المتوسط.

- كما تناول (Mcalpine, et al., 1991) بالدراسة قدرة المتخلفين عقليا وذوي القدرات العقلية البينية على التعرف على تعبيرات الوجه الدالة على الانفعال والعاطفة وتوصلوا إلى أن المتخلفين عقليا والحالات البينية أقل قدرة على التعرف على التعبيرات الوجهية لكونها ترتبط بالقدرات العقلية حيث أن التعرف عليها يزداد بزيادة الذكاء.

- هذا واهتمت دراسات (عبد الله سليمان ١٩٨٥) ، (Ackerman et al., 1996) ، (أماني محمود وآخرون ١٩٩٧) بالفروق بين الذكور والإناث، وتوصل عبد الله سليمان (١٩٨٥) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى القدرات العقلية بينما اتسم الذكور بالفردية والشعور بالذنب واتسمت الإناث بالفردية والجدية على حين توصل (Ackerman et al., 1996) إلى زيادة أعداد الإناث عن الذكور وتوصلت أماني محمود وآخرون (١٩٩٧) إلى اتسام الذكور بالقلق والعدوان فى حين اتسمت الإناث بالاكتئاب والإجهاد النفسي.

وقد تضمنت الدراسات والبحوث التي تناولت السمات الشخصية والمعرفية عينات غطت المرحلة العمرية من الطفولة المتأخرة حتى الرشد وكان لمرحلة الطفولة المتأخرة النصيب الأكبر من الاهتمام فى هذه الدراسات فأتخذ من أطفال هذه المرحلة عينة لدراسة كل من: (حامد زهران ١٩٧٨) ، (Sevendsen, 1983) ، (Iris & Kazuo, 1986) ، (رجائي سعاد ١٩٨٨) ، (Wiggle & Wite 1989) ، (Feldman 1991) ، (Kline et al., 1993) ، (Humphries & Bone 1993) ، (Skaalvik 1993) ، (أماني محمود وآخرون ١٩٩٧) ، (فاتن صلاح ١٩٩٩).

كما اتخذت من مرحلة المراهقة عينة لدراستهم كل من (محمد علي حسن ١٩٧٠) ، (عبد الله سليمان ١٩٨٥) ، (Stanford & Elzinga 1987) ، (Demb, et al., 1994) ، (Ackerrman, et a., 1996).

واتخذت دراسة (Finn, et al., 1993) من مرحلة الرشد عينتها وتضمنت دراسة (Kazuo, et al., 1991) مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة ، واشتملت دراسة (Mealpine et al., 1991) المرحلة العمرية من الطفولة المتأخرة حتى الرشد.

ومن حيث حجم العينات المستخدمة تضمنت دراسة (Skaalvik, 1993) أربعة أطفال على حين اشتملت دراسة حامد زهران (١٩٧٨) على عينة قوامها (٨٣٧) طفلاً وطفلة ممثلة لأكبر الدراسات عدداً لأفراد العينة تلتها دراسة حامد جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٤٧) والتي اشتملت على عينة قوامها (٤٠٠) طفل وطفلة.

وقد تضمنت الدراسات أدوات متعددة ومتنوعة تتناسب مع موضوع الدراسة وخصائص العينة المستخدمة وتنوعت الأدوات بداية من الملاحظة والسجلات المدرسية واستمارات المستوى الاقتصادي والاجتماعي إلى المقاييس النفسية المتخصصة لقياس التوافق والمخاوف والدافعية للإنجاز والاكتئاب والعدوان. كما اعتمدت الدراسات السابقة على مقاييس الذكاء لتحديد القدرات العقلية لأفراد عيناتها كالذكاء المصور ووكسلر بلفيو للأطفال والراشدين ومقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة "ل" والصورة الرابعة.

هذا وقد جاء التعارض فى النتائج من خلال دراسة (رحماني سعاد ١٩٨٨) ، (Ackirman 1996) فعلى حين توصل رحماني سعاد (١٩٨٨) إلى كون الحالات البينية يتسمون بقلة الدافعية للإنجاز ، توصل (Ackerman1996) إلى أنه بالرغم من انخفاض ذكاء الحالات البينية إلا أنهم يحققون مستويات إنجاز عالية.

وجاءت باقي الدراسات مكملة لبعضها البعض فى إلقاء الضوء حول سمات شخصية الحالات البينية وأشارت نتائجهم إلى معاناة تلك الفئة من سوء التوافق وانخفاض مفهوم الذات لديهم وكذلك معاناتهم من المخاوف والقلق.

كما أشارت النتائج أيضا إلى كفاءة مقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة فى التقييم البروفيلي الفردي للحالات البينية وتحديد نقاط القوة والضعف فى القدرات العقلية والادراكية لديهم.

ويؤخذ على هذه الدراسات:

- إهمالها لمرحلة رياض الأطفال فى الدراسة والبحث.
- ندرة الدراسات التي تناولت الجوانب النفسية للحالات البينية وجاء تناول بعض البحوث لها عرضيا وليست كدراسة متعمقة.
- إهمالهم لتناول الفروق بين الجنسين.

ويذكر لهذه الدراسات:

- تناولها للصفحات النفسية المعرفية للحالات البينية ومقارنتها بفئات مختلفة وإن جاءت فى عدد من الدراسات لا يتعدى أربع دراسات وعلى عينات عمرية لا تشمل مرحلة رياض الأطفال.

جدول رقم (١)

بحوث هدفت إلى دراسة السمات الشخصية والمعرفية للحالات البينية

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١	محمد على حسن	١٩٧٠	القدرات العقلية لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً.	المراهقة	ثبات القدرات العقلية الأولية استثمار المستوى الاقتصادي	انخفاض ذكاء المتأخرين دراسياً – معاناة المتأخرين دراسياً فى كل من القدرات اللغوية – العددية – الاستدلال.
٢	جابر عبد الحميد وآخرون	١٩٧٤	العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي.	المراهقة	اختبار الذكاء استفتاء المشكلات استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي	انخفاض نسب ذكاء المتأخرين دراسياً. انخفاض القدرات الحسابية – الاستدلال – القدرة على ادراك العلاقات المكانية واللغوية لديهم
٣	حامد زهران	١٩٧٨	التعرف على خصائص وسمات المتخلفين دراسياً وتحديد عوامل التخلف الدراسي	الطفولة المتأخرة	السجلات المدرسية مقاييس القدرة العقلية مقياس القلق	الذكاء أقل من المتوسط – الضعف العام – الخجل – الخوف – قلة عدد ساعات المذاكرة – ضعف الحواس – كثرة عدد أفراد الأسرة – القلق – ضعف الثقة بالنفس – الشعور بالنقص والفشل – العجز وعدم الاتزان الانفعالي.
٤	Sevendsen	١٩٨٣	المشكلات البينية للطفل للكشف عن العوامل العقلية والمعرفية المسئولة عن تعديل بعض جوانب الشخصية.	الطفولة المتأخرة	مقاييس للقدرة العقلية المعرفية مقاييس للشخصية	إتاحة الفرصة للتوافق الجيد وشعور الطفل بالاتجاهات الإيجابية – نموه يعمل على تكوين سمات شخصية موجبة.
٥	عبد الله سليمان عبد الله	١٩٨٥	سمات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالتجربة.	المراهقة	اختبار الذكاء المصور استفتاء الشخصية استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي	انخفاض نسب ذكاء المتأخرين دراسياً. عدم وجود فروق بين الجنسين فى الذكاء. وجود علاقة بين المتأخرين وكل من الفردية والشعور بالإثم وبين المتأخرات وكل من الفردية والحدية.

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
٦	Kazuo , et al	١٩٨٥	العلاقة بين البيئة المنزلية والنمو	الطفولة المتأخرة والمراهقة	مقاييس للقدرات العقلية. مقياس البيئة المنزلية. مقياس للتوافق النفسي والاجتماعي	التأثير الإيجابي لدى الأطفال صغار السن في حالات قليلة العدد في كل من الموقع التعليمي والتكيف الاجتماعي والوعي الوالدي.
٧	Iris & Kazuo	١٩٨٦	اتجاهات التأثير بين أساليب الحياة العائلية وسلوكيات الطفل.	الطفولة المتأخرة	مقاييس للقدرات العقلية. مقياس البيئة المنزلية. تقدير نوعية المنزل	الأثر الإيجابي لكل من التعبيرية والتوجيه العقلي والثقافي والنشاط الترفيهي على تكيف الطفل.
٨	Zimmerman et al	١٩٨٦	مقارنة نتائج مقياس وكسلر بلفيو المراجع للراشدين والأطفال "دراسة طولية"	الطفولة المتأخرة والمراهقة	مقياس وكسلر للراشدين والأطفال.	مبالغة مقياس الراشدين في تقدير نسب الذكاء وخاصة في مستويات القدرات المنخفضة.
٩	Stanford & Elzinga	١٩٨٧	تحليل نتائج مقياس السلوك التوافقي للحالات البينية ذات المشكلات السلوكية	المراهقة	مقياس للقدرات العقلية. مقياس للسلوك التوافقي.	أهم المشكلات "الاستقلال الوظيفي – مشكلات السلوك – مشكلات التعليم – الاضطراب النفسي".
١٠	رحماني سعاد	١٩٨٨	تحديد السمات والخصائص المميزة لشخصية المتخلف دراسياً.	الطفولة المتأخرة	مقياس الذكاء المصور. مقياس الشخصية للأطفال. مقياس الدافعية للإنجاز. استمارة المستوى الاقتصادي.	المتخلف دراسياً أقل ذكاءً ودافعية للإنجاز. وجود علاقة وثيقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي والنجاح المدرسي.
١١	Wiggle & White	١٩٨٩	الوقوف على قدرات المتأخرين دراسياً.	الطفولة المتأخرة	وكسلر لذكاء الأطفال	انخفاض مستوى ذكاء المتأخرين دراسياً مقارنةً بالعاديين. تحسن أداء المتأخرين الملتحقين بفصول خاصة عن المدمجين مع العاديين
١٢	Feldman	١٩٩١	تحديد أنماط استجابات ذوي صعوبات التعلم والبينين والعاديين على بعض الاختبارات المعرفية.	الطفولة المتأخرة	اختبارات معرفية	حصول الحالات البينية على درجات منخفضة في كل من الجانب اللفظي وغير اللفظي للاختبارات المعرفية.

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١٣	Mcalpine et al	١٩٩١	قدرة المتخلفين ذوي الذكاء البيني على التعرف على تعبيرات الوجه الدالة على الانفعال.	الطفولة المتأخرة والمراهقين والراشدين	نماذج للتعبيرات الوجهية	ارتباط القدرة على التعرف على التعبيرات الوجهية بزيادة الذكاء.
١٤	Kline, et al	١٩٩٣	حساب الصدق الظاهرة، مقاييس ستانفورد – بينية الصورة الدافعة وكسلر للأطفال المراجع وكوفمان التحصيلي	الطفولة المتأخرة	مقياس ستانفورد بينية الصورة الدافعة مقياس وكسلر للأطفال مقياس كوفمان التحصيلي	إمكانية استخدام مقياس ستانفورد – بينية الصورة الرابعة بالتبادل مع مقياس وكسلر المراجع للأطفال.
١٥	Humphries & Bone	١٩٩٣	استخدام نسبة الذكاء في التقسيم الروتيني الفردي، لذوي صعوبات التعلم البيني.	الطفولة المتأخرة	مقياس وسك R لذكاء الأطفال	وجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم والحالات البينية في الذكاء والإدراك لصالح صعوبات التعلم
١٦	Skaalvik	١٩٩٣	البيئة التعليمية للبينين "بطئ التعلم"	الطفولة المتأخرة	الملاحظة	يتميز التلاميذ بالاستغراق الذاتي – عدم الاشتراك مع الآخرين – الانسحاب والعزلة.
١٧	Finn	١٩٩٣	التقدم من الناحية التأديبية لنزلاء السجون ذوي القدرات العقلية البينية والعادية.	راشدين	سجلات السجون – الملاحظة	عدم وجود علاقة دالة بين حاصل الذكاء وأنماط التوافق للمسجونين.
١٨	Demb	١٩٩٤	فاعلية قائمة مراجعة سلوك المراهقين في تصفية الاضطرابات النفسية المميزة للمراهقين ذوي التأخر العقلي المتوسط والبيني.	المراهقة	قائمة مراجعة سلوك المراهقين.	فاعلية القائمة في عينة المراهقين في الفئتين السابقتين الذين يعانون من اضطرابات نفسية.
١٩	Ackerman	١٩٩٦	التناقض بين القدرة والإنجاز لدى ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم والبينين	المراهقة	مقياس القراءة والهجاء	زيادة عدد الإناث مقارنة بالذكور. بالرغم من انخفاض نسب ذكاء الحالات البينية إلا أنهم سجلوا مستويات إنجاز عالية

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
٢٠	أماني محمود وآخرون	١٩٩٧	الخصائص النفسية والمعرفية المميزة للتلاميذ البينيين "بطئ التعلم"	الطفولة المتأخرة	مقياس للقلق – العدوان- الإجهاد النفسي.	حصول الحالات البينية على درجات مرتفعة في جميع الاضطرابات النفسية – اتسم الذكور بالقلق والعدوان في حين اتسمت الإناث بالاكتئاب والإجهاد النفسي.
٢١	فاتن صلاح	١٩٩٩	التحقق من صدق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة. إعداد صفحة نفسية معرفية مميزة لكل من ذوي صعوبات التعلم والبينين والمتخلفين عقليا.	الطفولة المتأخرة	مقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة. تقدير السلوك. الصفحة النفسية للقدرات.	قدرة مقياس ستانفورد – بينية على تحديد جوانب القوة والضعف في القدرات العقلية والمعرفية لمجموعات الدراسة.

[ب] بحوث هدفت إلى دراسة أسباب التعثر الدراسي للحالات البينية:

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك فريقا من الباحثين سعى لدراسة أسباب التعثر الدراسي لدى الحالات البينية وقد جاء فى مقدمة أسباب هذا التعثر لدى جمهرة الباحثين نقص القدرة العقلية. (جابر عبد الحميد وآخرون ١٩٧٤) ، (عماد الدين سلطان وآخرون ١٩٧٤) ، (حامد زهران ١٩٧٨) ، (رحماني سعاد ١٩٨٨) ، (نبيل السيد ١٩٩٠) ، (نظمي عوده وآخرون ١٩٩٢) ، (Mands & Kelin, 1993) ، (Humphris & Bone, 1993) ، (Mellanby, et al., 1996) ، (نظمي عوده ١٩٩٧) ، (فاتن صلاح ١٩٩٩).

هذا وقد أشارت دراستهم إلى وجود عوامل متنوعة تساهم بصورة أو بأخرى فى التعثر الدراسي لدى تلك الفئة وتشمل:

- مشكلات اقتصادية وبيئية كانخفاض المستوى الاقتصادي الاجتماعي وازدحام الفصول الدراسية. (محمود منسي ١٩٨١) ، (رحماني سعاد ١٩٨٨) ، (نظمي عوده وآخرون ١٩٩٢) ، (نظمي عوده ١٩٩٧).

- مشكلات صحية كارتفاع معدلات الأمراض والضعف العام. (حامد زهران ١٩٧٨).

- مشكلات اجتماعية ككثرة عدد أفراد الأسرة – التفكك الأسري. (حماد زهران ١٩٧٨) ، (محمود منسي ١٩٨١) ، (نبيل السيد ١٩٩٠).

- مشكلات انفعالية ونفسية وشخصية كالقلق – الخجل – الخوف – السرحان – ضعف الانتباه والإدراك والتذكر – الهروب من المدرسة – قلة عدد ساعات المذاكرة – كره بعض المواد الدراسية. (حامد زهران ١٩٧٨) ، (محمود منسي ١٩٨١) ، (نظمي عوده وآخرون ١٩٩٢) ، (Mandes & Kellin, 1993) ، (Mellanby, et al., 1996) ، (نظمي عوده ١٩٩٧) ، (فاتن صلاح ١٩٩٩).

- هذا وقد دارت دراسات فريق آخر من العلماء حول قدرة الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية على تحديد جوانب القوة والضعف لدى الفرد فى

محاولة تحليلية كيفية تتعدى درجة الذكاء الكمية الكلية لتلقى الضوء حول القدرات العقلية والمعرفية للحالات البينية:

- فاتفقت نتائج كل من (Mandes & Kellin 1993) على تمييز الحالات البينية بانخفاض شديد في الجانب اللفظي وتشتت مرتفع في الذاكرة ورموز الأرقام. مما يشير إلى معاناتهم من مشكلات لغوية حادة.

- ويتفق معهم كل من (Mellanby et al 1996)، (تظمي عوده ١٩٩٧)، (فاتن صلاح ١٩٩٩) في معاناة الحالات البينية من مشكلات تتعلق بالذاكرة والانتباه والإدراك. ففي دراسة فاتن صلاح (١٩٩٩) لإعداد صفحة نفسية معرفية مميزة للحالات البينية باستخدام الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء توصلت إلى انخفاض درجاتهم عن المتوسط على اختبارات "تحليل النمط – سلاسل الأعداد – النسخ – ذاكرة الأعداد – ذاكرة الأشياء" وتقارب درجاتهم مع المتوسط في اختبارات "المصفوفات – ذاكرة الخرز – ذاكرة الجمل" في حين ارتفعت درجاتهم عن المتوسط على اختبارات "السخافات – المفردات – الفهم – الاختبار الكمي". مما يشير إلى وجود جوانب إيجابية وأخرى متوسطة وأقل من المتوسط داخل قدرات الحالات البينية.

- كما قارن (Mandes & Kellın 1993) بين مشكلات الجنسين من ذوي الحالات البينية المرضية وحاصل الذكاء البيني وتوصلا إلى معاناة الذكور من مشكلات دراسية في حين عانت الإناث من عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية وعلاقات حميمة مقارنة بالذكور. وتوصل محمود منسي (١٩٨١) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء.

وقد شملت الدراسات والبحوث التي تناولت أسباب التعثر الدراسي لدى الحالات البينية عينات متعددة غطت المرحلة العمرية من الطفولة المتأخرة حتى الرشد.

فاتخذ عدد من الدراسات من مرحلة الطفولة المتأخرة عينة لدراستها (جابر عبد الحميد وآخرون ١٩٧٤) ، (عماد الدين سلطان وآخرون ١٩٧٤) ، (حامد زهران ١٩٧٨) ، (رحماني سعاد ١٩٨٨) ، (نبيل السيد ١٩٩٠) ، (Mumphsies & Bone 1993) ، (فاتن صلاح ١٩٩٩) واشتملت عينة دراسة (Mellanby et al., 1996) مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة.

وعلى حين اتخذ (Mandes & Kellin 1993) من الراشدين عينة بحثه، اتخذ دراستي نظمي عوده وآخرين (١٩٩٢) ونظمي عوده (١٩٩٧) من أولياء الأمور والمعلمين عينة لدراستهم.

ومن حيث حجم العينة جاءت أقل الدراسات عددا لأفراد العينة دراسة (Humphries & Bone 1993) حيث اشتملت على عينة قوامها (٥٧) طفلا وطفلة وكان أكثرهم عددا لأفراد العينة ، دراسة عماد الدين سلطان وآخرين (١٩٧٤) حيث اشتملت على عينة قوامها (٣٠٣٣) طفلاً وطفلة تلتها دراسة حامد زهران (١٩٧٨) على عينة قوامها (٨٣٧) طفلا وطفلة وفيما يتعلق باتخاذ الراشدين عينة للدراسة اشتملت دراسة نظمي عوده وآخرين (١٩٩٢) على عينة قوامها (٥٣٥) من أولياء الأمور والمعلمين ، على حين اشتملت دراسة نظمي (١٩٩٧) على (٢١٧) معلم ومعلمة.

وقد اشتملت الدراسات التي تناولت أسباب التعثر الدراسي للحالات البينية على عدد متنوع من الأدوات التي تتناسب مع متغيرات الدراسة وخصائص عينتها تضمنت استمارات للمستوى الاقتصادي الاجتماعي وللاستطلاع الرأي والسجلات المدرسية ومقاييس للقدرات العقلية ممثلة في مقياس الذكاء المصور ووكسلر بلفيو المراجع ومقياس ستانفورد – بينية الصورة الرابعة بالإضافة إلى الصفحة النفسية للقدرات المستنتجة. (فاتن صلاح ١٩٩٩).

هذا ولم يكن هناك تعارض بين نتائج الباحثين ، بل جاءت النتائج مكملة ومؤكدة لبعضها البعض فجاءت على قائمة أسباب التعثر الدراسي للحالات البينية نقص قدراتهم العقلية بجانبيها اللفظي والعملي وكذلك ضعف الذاكرة والانتباه. إلا أن دراسة فاتن صلاح (١٩٩٩) أشارت إلى ارتفاع درجاتهم على بعض

الاختبارات الفرعية "السخافات – المفردات – الفهم – الاختبار الكمي". مما يشير إلى تمتع الحالات البينية ببعض الجوانب الإيجابية فى قدراتهم العقلية والتي يمكن الاستفادة منها عند إعداد البرامج النفسية والتربوية الهادفة إلى تنمية قدراتهم.

ويؤخذ على هذه الدراسات:

- إهمالها لمرحلة رياض الأطفال فى الدراسة والبحث.
- قلة الدراسات التي قامت بالمقارنة بين الجنسين.

ويذكر لهذه الدراسات:

- اهتمامها بتحليل القدرات العقلية تحليلاً كيفياً للوقوف على نقاط القوة والضعف داخل قدرات الحالات البينية.
- اعتمادها على المقاييس العقلية الأكثر انتشارا وكفاءة على المستوى العالمي والمحلي "وكسلر بلفيو المراجع" – "ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة" فى التشخيص الكمي والكيفي للحالات البينية.

جدول رقم (٣)

بحوث هدفت إلى دراسة أسباب التعثر الدراسي للحالات البينية

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١	جابر عبد الحميد وآخرون	١٩٧٤	العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي	الطفولة المتأخرة	اختبار الذكاء. استفتاء المشكلات.	وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل والقدرات العقلية
٢	حامد زهران	١٩٧٨	التعرف على خصائص وسمات المتخلفين دراسياً	الطفولة المتأخرة	مقياس القدرات العقلية السجلات المدرسية	الضعف العام – قلة عدد ساعات المذاكرة – ضعف الحواس – كثرة عدد أفراد الأسرة.
٣	عماد الدين سلطان وآخرون	١٩٧٤	أهم العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي بالمرحلة الابتدائية.	الطفولة المتأخرة	اختبار الذكاء. استفتاء المشكلات. استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي.	انخفاض نسب ذكاء المتأخرين مقارنةً بالعاديين. انخفاض القدرات الحسابية – الاستدلال – القدرة على إدراك العلاقات المكانية اللغوية والعلاقة بين الأشكال.
٤	محمود منسي	١٩٨١	العوامل المسببة للتأخر الدراسي.	الطفولة المتأخرة	مقياس الذكاء المصور. المستوى الاقتصادي الاجتماعي استمارة العوامل المسببة للتأخر الدراسي.	انخفاض مستوى ذكاء المتأخرين دراسيا. عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء. معاناة المتأخرين مقاييس الخوف والقلق.
٥	رحماني سعاد	١٩٨٨	السمات والخصائص المميزة لشخصية المتخلف دراسياً.	الطفولة المتأخرة	مقياس الذكاء المصور. شخصية للأطفال. الدافعية للإنجاز. المستوى الاقتصادي الاجتماعي.	وجود علاقة وثيقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي والنجاح المدرسي.
٦	نبيل السيد	١٩٩٠	الشروط البيئية والأسرية المؤثرة في التحصيل والاستعداد الذهني.	الطفولة المتأخرة	مقياس للقدرات العقلية.	الاستعداد الذهني له التأثير الدال في التحصيل الدراسي

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
٧	نظمي عوده وآخرون	١٩٩٢	عوامل التأخر الدراسي في المرحلة الابتدائية.	راشدين "معلمين وأولياء أمور"	استمارة استطلاع رأي	ضعف القدرات العقلية – الهروب من المدرسة – ازدحام الفصول – السرحان – ضعف الاستيعاب – كره بعض المواد الدراسية.
٨	Mandes & Kelin	١٩٩٢	اختلاف المشكلات باختلاف الجنس لدى المرضي البينيين ذوي حاصل الذكاء البيني.	راشدين	مقياس وكسلر بلفيو المراجع للراشدين.	معاناة الذكور من المشكلات الدراسية في حين عانت الإناث من عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية انخفاض شديد في الجانب اللفظي وتشتت مرتفع في ذاكرة ورموز الأرقام.
٩	Humphries & Bone	١٩٩٣	استخدام نسبة الذكاء كمحك للتقييم والتفرقة بين ذوي صعوبات التعلم والحالات البينية.	الطفولة المتأخرة	مقياس وكسلر المراجع للأطفال.	معاناة الحالات البينية من المشكلات اللغوية والقصور في المقاييس المعرفية والأكاديمية.
١٠	Mellanby et al.,	١٩٩٦	المحددات المعرفية للمتأخرين دراسيا.	الطفولة المتأخرة والمراهقة	مقياس وكسلر بلفيو مقياس القدرات المعرفية اختبار لقراءة الكلمات والتهجي.	معاناة الحالات البينية من قصور في الذاكرة السمعية
١١	نظمي عوده	١٩٩٧	أسباب التأخر الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.	راشدين (معلمين ومعلمات)	استمارة استطلاع رأي	ضعف القدرات العقلية – النقل الآلي – كثافة الفصول
١٢	دانن صلاح	١٩٩٩	إعداد الصفحة النفسية المعرفية المميزة لكل من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والمتخلفين عقليا.	الطفولة المتأخرة	مقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة. الصفحة النفسية للقدرات.	جاءت درجات الحالات البينية قريبة من المتوسط على بعض الاختبارات وتأرجحت بين الارتفاع والانخفاض على البعض الآخر

[ج] بحوث هدفت إلى إعداد برامج لتنمية جوانب متعددة لدى الحالات البينية:

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت أثر بعض البرامج النفسية والتربوية في تعديل بعض الجوانب الشخصية والتربوية للحالات البينية وأسرهم.

فاهتم عدد من الباحثين بإعداد برامج لتنمية مهارات القراءة والإملاء للأطفال ذوي الحالات البينية (Sinatra, &Venezia, 1986) و(Scott 1987), (Fawcett & Nicolson 1994) واتفقت آراؤهم جميعا على أن معدلات تقدم الحالات البينية أقل من معدلات تقدم العاديين ، وتوصلت دراسة (Sinatra & Venezia 1986) إلى تحسن أداء مجموعتي متوسطي الذكاء والبينين مقارنة بالمتخلفين عقليا القابلين للتعليم ، غير أن الحالات البينية تتعثر في القراءة التي تقيس الفهم مقارنة بمتوسطي الذكاء. على حين توصل (Fawcett & Nicalson 1994) إلى أن الحالات البينية تظهر عجزا أكبر في القدرة على التسمية كلما زادت عدد البدائل المتاحة أمامهم.

وتناول (Warren, 1992-1994) في دراستين سبل تنمية وتيسير اكتساب أطفال مرحلتي المهد ورياض الأطفال من ذوي القدرات العقلية البينية إلى التخلف العقلي لمفردات اللغة الأساسية.واستخدام دلالات الألفاظ وذلك من خلال منهج التدريسي البيني ولغة البيئة المحيطة واللعب وتوصل إلى فاعلية البرنامج المقترح في اكتساب واستخدام الأسماء والأفعال الشائعة وفي زيادة إنتاجية واستخدام علاقات دلالات الألفاظ لدى أطفال العينة.

وعكف فريق من الباحثين على إعداد برامج لتنمية وإكساب المهارات والمفاهيم الرياضية وتعديل الاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى الأطفال والمراهقين البينين. (حنفي إسماعيل ١٩٩١) ، (وائل عبد الله ١٩٩٤) ، (محمد حمادة ١٩٤٥) ، (محمد يوسف ١٩٩٧). فتناول حنفي إسماعيل (١٩٩١) أثر استخدام بعض نماذج الألعاب الرياضية على المساعدة في تعلم المهارات الرياضية بينما أعد كل من وائل عبد الله (١٩٩٤)، محمد حمادة (١٩٩٥) ، محمد يوسف (١٩٩٧) برامج مقترحة لتدريس مادة الرياضيات للحالات البينية وتوصلوا جميعا إلى فاعلية البرامج المقترحة في تنمية واكتساب مهارات ومفاهيم مادة الرياضيات وعلى حين توصل محمد حمادة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية كل من التذكر والفهم والتحصيل ، توصل محمد يوسف إلى إمكانية

الوصول بالحالات البينية إلى مستوى العاديين فى مادة الرياضيات ، كما اهتمت دراسة وائل عبد الله بتدريس مادة الرياضيات للحالات البينية في مرحلة رياض الأطفال.

وعلى غرار الفريق السابق قام كل من (Lehman, 1992) و(محسن مصطفى ١٩٩٤) باقتراح استراتيجيات لتدريس مادة العلوم وتعديل اتجاهات الحالات البينية نحوها وتوصل (Lehman, 1992) إلى كون أسلوب تنظيم الأشكال يتمكن من التكيف مع أى مستوى وظيفي للتلاميذ بصرف النظر عن مستوى ذكائهم وتوصل محسن مصطفى (١٩٩٤) إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى نمو وتحصيل وتنمية الاتجاهات العلمية للحالات البينية.

هذا وتناول عدد من الباحثين بالدراسة الجوانب المهنية للحالات البينية وبرامج إعدادهم للمهنة المناسبة لقدراتهم العقلية (Zetlin&Murtough 1990) (Reisman & Reisman 1993) ، (Scoot & Truex 1994) فدارت دراسة (Zetlin & Murtough, 1990) حول الإجابة على التساؤل "ماذا يحدث للطلاب البينين بعد تركهم للمدرسة؟" وتوصلا إلى عدم وجود برامج مناسبة توفر فرص عمل لهم وأنهم في الغالب يتم توظيفهم عن طريق الأقارب ، ويتقاضون أقل الأجور وأن ٤١% من أفراد العينة انتهوا إلى ترك وظائفهم. وتناول (Reisman & Raisman 1993) بالدراسة اتجاهات أصحاب الأعمال نحو ذوي صعوبات التعلم والبينين وتوصلا إلى تفوق ذوي الاحتياجات الخاصة المتوسطة في العديد من العادات الإيجابية المتعلقة بالعمل. بينما قام (Scoot & Truex 1994) بمحاولة لتحديد منهج لإمكانية استخدام مقاييس الذكاء فى التوجيه المهني للبينين وتوصلا إلى إمكانية تحقيقه بالربط بين التقديرات الفرعية للاختبارات وكتيب تحليل الوظائف.

وعلى المستوى النفسي – قامت كامليا الهراس (١٩٦٤) بإعداد برنامج لتحسين التحصيل والتكيف الاجتماعي للأطفال ذوي الحالات البينية ، كما قام محمد حواله (١٩٩٤) بإعداد برنامج لتعديل اتجاهات آباء الحالات البينية نحو أبنائهم وتوصل كلا الباحثين إلى فاعلية البرامج المقترحة فى تحقيق الأهداف المنشودة.

وعلى مستوى النظم والسياسات التربوية (Lowden 1984) باستطلاع رأي المعلمين حول مدى فاعلية دمج الأطفال البينين فى الفصول العادية وتوصل إلى وجود اتجاهين مختلفين بين مؤيد ومعارض. وفى عام ١٩٩٨ قارن حسن

الشندويلي بين نظم تعليم الأطفال البينين فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وذلك للتوصل إلى تصور مقترح لنظام تعليم تلك الفئة بجمهورية مصر العربية ، واشتمل تصوره المقترح على طرق تنظيم المدرسة والفصول والمناهج وطرق التدريس المناسبة – أساليب اكتشاف تلك الفئة – برامج إعداد المعلم – برامج الخدمات التعليمية الإضافية ومناهج الدمج المناسبة لهم.

وعلى المستوى الطبي تناول (Aman et al., 1997) بالدراسة تأثير أحد العقاقير الطبية على تحسن أداء وسلوك الأطفال فى المرحلة العمرية من رياض الأطفال حتى المراهقة من ذوي التخلف العقلي والحالات البينية والنشاط الناتج عن قصور الانتباه وتوصلوا إلى حدوث تحسن فى سلوك الأطفال مصاحب لاستخدام العقار إلا أنه صاحبه ظهور بعض الأعراض الجانبية كالنعاس والدوار وفقدان الشهية.

وقد اشتملت الدراسات والبحوث التي تناولت إعداد برامج لتنمية جوانب متعددة لدى الحالات البينية عينات متنوعة غطت المرحلة العمرية من المهد حتى الرشد.

فأتخذ كل من (Warren 1992) ، (Warren 1994)، (وائل عبد الله ١٩٩٤) ، (Aman et al., 1997) من أطفال مرحلة رياض الأطفال عينة لدراستهم فى حين اتخذ البعض الآخر من مرحلة الطفولة المتأخرة عينة دراستهم (كاميليا الهراس ١٩٦٤) ، (Scott 1987) ، (حنفي إسماعيل ١٩٩١) ، (محمد حواله ١٩٩٤). ودارت دراسات أخرى على عينة مشتقة من مرحلة المراهقة (Sinatra & Venezia 1986) ، (Zetlin & Mustaugh 1990)، (Lehman 1992) ، (Scoot & Truex 1994) ، (محسن مصطفى ١٩٩٤)، (محمد حماده ١٩٩٥)، (محمد يوسف ١٩٩٧).

كما اتخذت دراسات عيناتها من الراشدين "أولياء أمور – معلمين – أصحاب أعمال – مشرفين عمال – مديري برامج مهنية" (Lowden 1984) ، (Reisman & Reisman 1993)، (محمد حواله ١٩٩٤).

وتضمنت عينة دراسة (Fawcett & Nicolson 1994) مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة على حين اشتملت دراسة (Aman et al., 1997) على عينة غطت المرحلة العمرية من رياض الأطفال حتى المراهقة.

ومن حيث حجم العينة تناولت الدراسات أعدادا مختلفة من العينات جاءت أقلها عددا فى دراسة (Warren 1992) حيث اشتملت على عينة قوامها خمسة أطفال ، على حين اشتملت دراسة كامليا الهراس (١٩٦٤) على (٨٠) مراهقا ممثلة لأكثر الدراسات عددا للعينة من الأطفال وفيما يتعلق باتخاذ الراشدين عينة للدراسة جاءت أقل العينات فى دراسة محمد حواله (١٩٩٤) حيث اشتملت على (٨٠) أبا وأما وأكثرها عددا فى دراسة (Lowden 1984) حيث اشتملت على (٢٢٠) معلما.

وهذا وقد اشتملت الدراسات التي تناولت إعداد برامج لتنمية جوانب متعددة لدى الحالات البينية على مجموعة متعددة ومتنوعة من الأدوات التي تتناسب مع طبيعة الدراسة وخصائص العينة المتضمنة لها هذا وقد اعتمدت هذه الدراسات على مقاييس الذكاء لتحديد فئة الحالات البينة تضمنت مقياس رسم الرجل والذكاء الإعدادي ، والذكاء المصور ووكسلر بلفيو المراجع ومقياس ستانفورد – بينية الصور (ل – م). وكذلك الصورة الرابعة (Aman et al., 1997).

وقد اتفقت نتائج الدراسات على فاعلية البرامج والاستراتيجيات التي اقترحها الباحثون فى تحقيق الأهداف التي صممت من أجل تحقيقها.

وأشارت النتائج إلى تعثر الحالات البينية فى القراءة القائمة على الفهم (Sinatra & Venezia 1986) وكذلك عجزهم عن إطلاق التسميات عند زيادة عدد البدائل اللغوية أمامهم وكونهم أقل من العاديين بعامين (Fawcett & Nicolson 1994).

وجاء التضارب فى النتائج بدراستي (Sinatra & Venezia 1986) و(Scott 1987) فى مقابل دراسة محمد يوسف (١٩٩٧) فعلى حين توصل (Sinatra & Venezia 1986) و(Scott 1987) إلى بطئ معدلات تقدم الحالات البينية فى القراءة مقارنة بالعاديين ، توصل محمد يوسف (١٩٩٧) إلى إمكانية الوصول بالحالات البينية إلى مستوى زملائهم العاديين فى الرياضيات.

ويؤخذ على هذه الدراسات:

- ندرة الدراسات التي اهتمت بتنمية الجوانب النفسية للحالات البينية.

- إهمالها لدراسة الفروق بين الجنسين.

ويذكر لهذه الدراسات:

- اهتمامها بعلاج المشكلات التعليمية للحالات البينية من مرحلة المهد ورياض الأطفال.

- تناولها لمقاييس رسم الرجل وستانفورد – بنية للذكاء وهما ضمن أدوات الدراسة الحالية.

- اهتمامها بالتحليل الكيفي للاختبارات للوقوف على إمكانيات الفرد لمساعدته على التوجيه المهني المناسب لقدراته.

جدول رقم (٣)

بحوث هدفت إلى إعداد برامج لتنمية جوانب متعددة لدى الحالات البينية

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١	كاميليا الهراس	١٩٦٤	أثر بعض العوامل على التحصيل والتوافق الاجتماعي لدى الحالات البينية "المتخلفين دراسيا".	الطفولة المتأخرة	مقياس للقدرات العقلية. مقياس للتوافق. التحصيل الدراسي.	وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والتوافق الاجتماعي.
٢	Lowden	١٩٨٤	استطلاع رأي المعلمين حول دمج الحالات البينية "بطيء التعلم" في الفصول العادية	راشدين "معلمين"	استمارة استطلاع رأي	تأرجح الأداء بين مؤيد ومعارض.
٣	Sinatra & Venezia	١٩٨٦	استخدام نظم المعالجة في تنمية مهارات القراءة والكتابة باختلاف درجة الذكاء.	المراهقة	برنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة.	تحسن أداء متوسطي الذكاء والبينيين مقارنة بالمتخلفين. تعثر البينيين في القراءة التي تقيس الفهم.
٤	Scott	١٩٨٧	مستويات نمو المهارات القرائية والإملائية للتلاميذ ذوي الذكاء الأقل من المتوسط والتحصيل المنخفض والتقدير الضعيف للذات.	الطفولة المتأخرة	نماذج لتنمية القراءة. اختبار للقراءة والكتابة.	بطء معدلات تقدم أفراد العينة مقارنة بالعاديين.
٥	Zetline & Murtough	١٩٩٠	معرفة ماذا يحدث للطلاب البينيين بعد تركهم المدرسة.	المراهقة	دراسة حالة	المجتمع غير مهيأ بصورة مناسبة لاستقبالهم.
٦	حنفي إسماعيل	١٩٩١	مساعدة الحالات البينية "بطيء التعلم" على تعلم بعض المهارات الرياضية.	الطفولة المتأخرة	نماذج للألعاب الرياضية	قدرة الألعاب الرياضية على تنمية المهارات الرياضية للبينيين
٧	Lehman	١٩٩٢	طريقة مناسبة لتدريس البينين "بطيء التعلم والمتأخرين تحصيليا".	المراهقة	أسلوب تنظيم الأشكال	استراتيجيات التعلم يمكن أن تتكيف مع أي مستوى وظيفي للتلاميذ بصرف النظر عن مستوى الذكاء.

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
٨	Warren	١٩٩٣	استخدام منهج التدريس البيني في إكساب الأطفال من مستويات التخلف العقلي المعتدل إلى البيني مفردات اللغة الأساسية.	المهد الطفولة المبكرة	برنامج تدخل خاص بلغة البيئة المحيطة.	أثر البرنامج في إكساب الأطفال الأسماء والأفعال الشائعة
٩	Reisman & Reisman	١٩٩٣	اتجاهات أصحاب الأعمال نحو ذوي العجز في التعلم ومنخفضي نسبة الذكاء.	راشدين 'مترفين أصحاب أعمال مديري برامج مهنية'	مقياس للاتجاهات.	تفوق الموظفين ذوي الاحتياجات الخاصة المتوسطة في العديد من العادات الإيجابية المتعلقة بالعمل.
١٠	Fawcett & Nicolson	١٩٩٤	مراجعة التفسيرات النظرية لاختبارات سرعة التسمية للأطفال ذوي الصعوبات في القراءة "البينيين ، بطئ التعلم" والعاديين.	الطفولة المتأخرة والمراهقة	مقياس للقدرات العقلية. اختبار القراءة.	تساوي البينيين مع من هم أقل عمرا بعامين كما أظهروا عجزا أكبر كلما زادت عدد البدائل المتاحة أمامهم.
١١	Scoot & Truex	١٩٩٤	مدى إمكانية استخدام مقياس الذكاء في تحديد المهنة المناسبة للبينيين 'بطئ التعلم والمتأخرين في النمو'.	المراهقة.	مقياس وكسلر – بلفيو المراجع	إمكانية الربط بين تقديرات الذكاء وكتيب تحليل الوظائف في تحديد المهنة المناسبة مع الحاجات والاهتمامات الفردية.
١٢	Warren	١٩٩٤	استخدام لغة البيئة المحيطة في زيادة إنتاجية واستخدام الألفاظ للأطفال من مستويات التخلف العقلي المعتدل إلى بيني	رياض الأطفال	مواقف اللعب.	زيادة إنتاجية استخدام علاقات ودلالات الألفاظ.
١٣	محسن مصطفى	١٩٩٤	استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم لدى الحالات البينية 'بطئ التعلم'.	المراهقة	مقياس الذكاء الإعدادي مقياس الاتجاهات اختبار تحصيلي	فاعلية الاستراتيجية المقترحة في التحصيل وتنمية الاتجاهات العلمية.

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١٤	محمد حوالة	١٩٩٤	فاعلية برنامج مقترح لتعديل اتجاهات الأباء نحو الطفل البيني "بطيء التعلم"	الطفولة المتأخرة والراشدين "آباء"	مقياس ستانفورد – بينيه مقياس الاتجاهات الوالدية البرنامج المقترح	فاعلية البرنامج المقترح.
١٥	وائل عبد الله	١٩٩٤	إعداد برنامج لتدريس بعض المفاهيم الرياضية والحسابية للبينيين "بطيء التعلم".	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل اختبار للمفاهيم الرياضية والعمليات الحسابية	فاعلية البرنامج المقترح.
١٦	محمد حماده	١٩٩٥	استراتيجية مقترحة لتدريس الرياضيات للبينيين "بطيء التعلم"	المراهقة	مقياس الذكاء المصور اختبار تحصيلي	فاعلية الاستراتيجية المقترحة.
١٧	محمد يوسف	١٩٩٧	برنامج مقترح لتدريس الرياضيات للبينيين "بطيء التعلم" وتعديل اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.	المراهقة	مقياس للقدرات العقلية البرنامج المقترح	فاعلية البرنامج المقترح.
١٨	Aman, et al	١٩٩٧	دراسة أثر أحد العقاقير على سلوك المتخلفين والبينيين وذوي النشاط الناتج عن قصور الانتباه.	من رياض الأطفال إلى المراهقة	مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة. عقار طبي.	تحسن في سلوك الأطفال. ظهور بعض الآثار الجانبية
١٩	حسن الشندويلي	١٩٩٨	تصور مقترح لنظام تعليم المتعثرين دراسيا والبينين "بطيء التعلم".	–	مراجعة نظم التعليم في كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة	وضع تصور مقترح يتناسب مع ظروف واحتياجات البيئة المصرية.

ثانياً: الدراسات التي اتخذت من سيكولوجية الطفل بعامة وطفل الروضة بخاصة محوراً للبحث وتشمل:

[أ] بحوث هدفت إلى دراسة بعض جوانب النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك عدد من البحوث قد تناولت بالدراسة بعض جوانب النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة.

- فتناول كل من (Wolf, & Shigaki, 1982) ، (Nguyen, 1983) ، (Wolf, & Shigaki, 1983) ، (عبد الكريم شطناوي ١٩٩٧) التفكير المنطقي لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين وتوصلوا جميعا إلى وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير المنطقي وكل من الذكاء والعمر والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

- كما قام عدد آخر من الباحثين بدراسة أثر بعض العوامل والمتغيرات على النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة:

- فتناولت (سهير كامل ١٩٨٧) بالدراسة أثر الحرمان من الوالدين على النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والانفعالي وتوصلت إلى تفوق أبناء الأسر الطبيعية فى الأبعاد السابقة.

- وحول علاقة الطفل بالروضة درس محمد الأنصاري (١٩٩٣) علاقة التحاق الطفل بالروضة على نموه العقلي والمعرفي وتناول شحاته سليمان (١٩٩٦) بالدراسة فاعلية برنامج التربية العملية فى تحسين النمو المعرفي للطفل وتوصلا إلى كون الملتحقين بالروضة أكثر نموا معرفيا من غير الملتحقين وفاعلية برنامج التربية العملي فى تحسين مستوى النمو المعرفي لطفل الروضة.

- وحول إعداد البرامج لتنمية النمو المعرفي لطفل الروضة أعد بطرس حافظ (١٩٩٣) برنامجا لتنمية النشاط المعرفي للطفل وقام محمد بخيت (١٩٩٦) بدراسة أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على النمو المعرفي

للطفل كما قام محمد نصر (١٩٩٩) بإعداد برنامج من الأنشطة البدنية لرفع مستوى أداء معلمة الروضة وتحسين النمو المعرفي للطفل وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرامج المقترحة في تحقيق الأهداف المنشودة وكذلك الأثر الإيجابي للتوجيه المناسب للأطفال أثناء اللعب على نموهم العقلي والمعرفي.

واتخذت جميع الدراسات السابقة من أطفال مرحلة رياض الأطفال عينة لدراستهم.

- وجاءت دراسة سهير كامل (١٩٨٧) لتشمل مرحلتي المهد ورياض الأطفال.
- على حين اشتملت عينات دراسات كل من (Shikgaki & Wolf 1982) ، (Wolf & Shigaki 1983) ، (عبد الكريم شطناوي ١٩٩٧) مرحلتي رياض الأطفال والطفولة المتأخرة.
- هذا وتضمنت دراستي (Shigaki & Wolf 1982) ، (Wolf & Shigaki 1983) عينة من أطفال الروضة الموهوبين.
- وعلى حين اشتقت سهير كامل (١٩٨٧) عينتها من المجتمع السعودي ، اشتق عبد الكريم شطناوي (١٩٩٧) من المجتمع الأردني عينته.
- وفيما يتعلق بحجم العينات المستخدمة اشتملت دراسة (Nguyen 1983) على أقل عدد لأفراد العينة حيث اشتملت دراسته على عينة قوامها ٥٦ ستة وخمسون طفلا فى حين جاءت أكبر العينات حجما فى دراسة (محمد الأنصاري ١٩٩٣) التي اشتملت على عينة قوامها (٦١١) ستمائة وإحدى عشر طفلا وطفلة.

هذا وتضمنت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت بعض جوانب النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة مجموعة متنوعة ومتعددة من الأدوات التي تتناسب مع طبيعة الدراسة والعينة المستخدمة بها تضمنت مقاييس واختبارات معرفية ومنطقية وبطاقات للملاحظة والتقويم ومقاييس للذكاء كمقياس رسم الرجل (بطرس حافظ ١٩٩٣) ، (شحاته سليمان ١٩٩٦) ، (محمد بخيت ١٩٩٦) ، (عبد الطريم شطناوي ١٩٩٧) ، ومقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة "ل" (سهير كامل ١٩٨٧).

وقد اتفقت الدراسات السابقة على ارتباط التفكير العقلي المعرفي والمنطقي لطفل الروضة بكل من:

- الذكاء والموهبة (Shigaki, & Wolf, 1982) ، (فوزية النجاحي ١٩٩١) ، (عبد الكريم شطناوي ١٩٩٧).
- التحاق الطفل بالروضة (محمد الأنصاري ١٩٩٣) ، (شحاته سليمان ١٩٩٦).
- الظروف الأسرية الجيدة (سهير كامل ١٩٨٧).
- المستوى الاقتصادي (فوزية النجاحي ١٩٩١) ، (عبد الكريم شطناوي ١٩٩٧).
- العمر لصالح الأكبر عمراً (Nguyen 1983) ، (Wolf & Shigaki 1983) ، (فوزية النجاحي ١٩٩١).

ويؤخذ على هذه الدراسات إهمالها لدراسة:

- الحالات البينية.
- المقارنة بين الجنسين.
- فئات الإعاقة بجميع أنواعها.

ويذكر لهذه الدراسات:

- شيوع استخدام مقياس رسم الرجل فى مرحلة رياض الأطفال وكذلك استخدام مقياس ستانفورد – بينية الصورة (ل) وهما مقياسان مستخدمان بالدراسة الحالية وإن استخدمت الدراسة الحالية الصورة الربعة لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء.
- اهتمامها بدراسة النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة.

جدول رقم (٤)

بحوث هدفت إلى دراسة بعض جوانب النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١	Shigaki & Wolf	١٩٨٢	القدرات المنطقية لدى الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين.	رياض الأطفال الطفولة المتأخرة	مقياس للقدرات العقلية. مقياس للتفكير المنطقي.	للذكاء تأثير إيجابي على التفكير المنطقي للطفل.
٢	Nguyen	١٩٨٣	الوظيفة المعرفية والتصنيف المتعدد للطفل	رياض الأطفال	اختبارات الفهم المتعدد.	ارتباط العمر بالتفكير المنطقي لصالح الأعمار الأكبر.
٣	Wolf & Shigaki	١٩٨٣	نمو التفكير والاستنتاج لدى الأطفال الموهوبين.	رياض الأطفال الطفولة المتأخرة	اختبار للتفكير المنطقي.	ارتباط العمر بالتفكير المنطقي لصالح الأعمار الأكبر.
٤	سهير كامل	١٩٨٧	أثر الحرمان من الوالدين على النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.	المهد ورياض الأطفال	مقياس ستانفورد – بينية مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي بطاقة تقويم طفل الروضة.	تفوق أطفال الأسر الطبيعية في جميع جوانب النمو والتحصيل.
٥	نورية النحاحي	١٩٩١	نمو التفكير المنطقي لدى الأطفال.	رياض الأطفال	مقياس للقدرات العقلية. اختبار للتفكير المنطقي.	ارتباط التفكير المنطقي بالعمر والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.
٦	محمد الأنصاري	١٩٩٢	علاقة النمو العقلي المعرفي بالتحاق الطفل بالروضة ونوع البرنامج المقدم بها.	رياض الأطفال	مقياس للنمو العقلي المعرفي.	الملتحقين بالروضة أكثر نموا في الجانب العقلي المعرفي
٧	بطرس حافظ	١٩٩٣	أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفية والمهارات الاجتماعية على السلوك التوافقي.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل. مقياس السلوك التوافقي. البرنامج المقترح.	فاعلية البرنامج المقترح

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
٨	شحاته سليمان	١٩٩٦	فاعلية برنامج التربية العملي في تحقيق الأهداف المعرفية وتحسين النمو المعرفي.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل. بطاقة ملاحظة النمو المعرفي.	فاعلية برنامج التربية العملي.
٩	محمد بخيت	١٩٩٦	أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على النمو المعرفي.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل مقياس للنمو العقلي المعرفي.	أثر اللعب على النمو العقلي والمعرفي للطفل.
١٠	عبد الكريم شطناوي	١٩٩٧	أثر بعض المتغيرات المعرفية والاجتماعية على التفكير المنطقي للطفل.	رياض الأطفال الطفولة المتأخرة	مقياس رسم الرجل مقياس للتفكير المنطقي.	وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير المنطقي وكل من الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي
١١	محمد نصر	١٩٩٩	فاعلية برنامج للأنشطة البدنية في رفع مستوى أداء المعلمة وانعكاسه على النمو المعرفي للطفل.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل مقياس للقدرات المعرفية. البرنامج المقترح.	فاعلية البرنامج المقترح.

[ب] بحوث هدفت إلى دراسة التوافق لدى لطفل الروضة.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك فريق من الباحثين قد سعى لدراسة سيكولوجية التوافق لدى طفل الروضة.

- فاهتم البعض بدراسة العلاقة بين التوافق وبعض المتغيرات الاجتماعية والشخصية.

– وحول علاقة التوافق بأساليب المعاملة الوالدية والمدرسية والظروف المعيشية وإدراك الضغوط الوالدية لدى الأمهات دارت دراسات (Carolle, 1990) – (مايسه حسن ١٩٩٦) – (Pianta et al., 1997) – (نهى ضياء الدين ١٩٩٩). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التوافق وكل من العمر والظروف المعيشية التي يمر بها الطفل (Carolle, 1990) ومدى التعرض للضغوط الوالدية نهى ضياء الدين (١٩٩٩) أساليب المعاملة الوالدية مايسة حسن (١٩٩٦) ويتفق معها (Pianta et al., 1997) ويضيف تفوق تأثير التفاعل الجيد بين الطفل والوالدين على بناء التوافق، والنضج الاجتماعي السوي بالروضة على علاقة الطفل بالمعلمة.

– واهتمت كل من أميرة الديب (١٩٩١) وسوزان حامد (١٩٩٨) بدراسة علاقة التوافق بالموهبة والتفكير الابتكاري لطفل الروضة وأشارت نتائجهما إلى ارتباط التوافق بالقدرات العقلية وكون الموهوبين أكثر توافقا.

– وتناولت جوزال عبد الرحيم (١٩٩٨) ، هبة مصطفى (١٩٩٧) العلاقة بين السلوك والنضج الاجتماعي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي وتوصلا إلى اثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي على السلوك والنضج الاجتماعي، واتفقت نتائج دراسة هبة مصطفى (١٩٩٧) مع نتائج دراستي مايسة حسن (١٩٩٦) و(Pianta et al., 1997) حول أهمية دور الأسرة في مستوى النضج الاجتماعي بما تكسبه للأبناء من الإحساس بالثقة والاستقلالية وتحمل المسئولية.

- وتناول كل من منى الحمامي (١٩٨١) ، سيد صبحي (١٩٩٥) ومحمد أبو العلا (١٩٩٩) علاقة الروضة بتوافق الطفل ، فاهتمت منى الحمامي (١٩٨١) بالعلاقة بين إدراك الطفل للروضة وتوافقه وتوصلت إلى وجود ارتباط بين تقبل الطفل للروضة وتوافقه ، بينما اهتم سيد صبحي (١٩٩٥) متخذاً من طفل الروضة الكفيف عينة لدراسته ومحمد أبو العلا (١٩٩٩) بدراسة العلاقة بين إلحاق الطفل بالروضة ونموه النفسي والاجتماعي وتوصلا إلى وجود فروق دالة لصالح الملتحقين بالروضة فى النمو النفسي والاجتماعي.

- هذا وأعد عدد من الباحثين مجموعة من البرامج لتنمية التوافق لدى طفل الروضة.

- فأعد كل من (Moyer & Steef 1982) برنامجا لإكساب المهارات الحركية والاجتماعية وقامت نبيلة رشاد (١٩٩١) بإعداد برنامج لغوي لتنمية السلوك التكيفي للصم ، وأعد بطرس حافظ (١٩٩٣) ورضا الجمال (٢٠٠٠) برنامجا لتنمية السلوك التوافقي وقام رضا إبراهيم (١٩٩٨) بإعداد برنامج لعلاج الانطواء وزيادة التوافق وتوصلوا جميعا إلى فاعلية البرامج المعدة فى تحقيق الأهداف التي صممت من أجل تحقيقها.

- اتخذت جميع الدراسات السابقة من أطفال مرحلة رياض الأطفال عينتها وعلى حين تضمنت عينة دراسة (Carolle 1995) مرحلتي المهد ورياض الأطفال ، تضمنت عينة دراسة نبيلة رشاد ١٩٩١ مرحلتي رياض الأطفال والطفولة المتأخرة.

- وأتخذ عدد من الدراسات من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمشكلين عينتهم أميرة الديب (١٩٩١) "المبتكرين" – نبيلة رشاد (١٩٩١) "الصم" – سيد صبحي (١٩٩٥) "المكفوفين" – سوزان حامد (١٩٩٨) "الموهوبين" – رضا إبراهيم (١٩٩٨) "المنطوين".

- وقد أجرت أميرة الديب (١٩٩١) دراستها على عينة من المجتمع الكويتي.

- ومن حيث حجم العينة جاءت أقل الدراسة عدداً لأفراد العينة فى دراسة رضا إبراهيم (١٩٩٨) حيث اشتملت على عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة ، على حين اشتملت دراسة سوزان حامد (١٩٩٨) على عينة قوامها (٧٥٦) طفل وطفلة ممثلة لأكبر العينات عدداً.

تضمنت البحوث والدراسات السابقة والتي اهتمت بدراسة التوافق لدى طفل الروضة على مجموعة متنوعة من الأدوات المناسبة لطبيعة الدراسة والهدف منها وخصائص العينة المستخدمة فاشتملت على تقديرات المعلمين ومقاييس للاتجاهات وللسلوك التوافقي وأخرى للقدرات العقلية.

هذا وقد تضمنت أدوات دراسات جوزال عبد الرحيم (١٩٨٨) ، نبيلة رشاد (١٩٩١) ، بطرس حافظ (١٩٩٣) ، محمد أبو العلا (١٩٩٩) ، رضا الجمال (٢٠٠٠) مقياس رسم الرجل لقياس الذكاء ، وتضمنت أدوات دراسة كل من منى الحمامي (١٩٨١) ، رضا إبراهيم (١٩٩٨) ، سوزان حامد (١٩٩٨) قائمة ملاحظة سلوك الطفل لتقدير التوافق وهما أداتان مستخدمتان فى الدراسة الحالية.

- وقد جاءت نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت بالدراسة التوافق لدى طفل الروضة لتؤكد على أهمية "دور الأسرة والمعاملة الوالدية والعلاقة بين الطفل ومعلمة الروضة والتفكير الابتكاري والموهبة والظروف الاجتماعية والاقتصادية وتقبل الطفل للروضة" على النضج الاجتماعي والسلوك التوافقي للطفل.
- كما أشارت دراسة (Carolle, 1990) على كون العمر أحد العوامل الهامة المؤثرة فى عملية التوافق.
- وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين توصلت دراسة مايسة حسن (١٩٩٦) إلى وجود فروق دالة على أبعاد التوافق جاءت لصالح الذكور على أبعاد "المبادءة – حب الاستطلاع – الثقة بالنفس – القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين – العدوان المادي" ولصالح الإناث على أبعاد "الغيرة – التركيز – الطاعة – المشاركة الوجدانية فى حالة العقاب".
- بينما أشارت دراسة هبة مصطفى (١٩٩٧) إلى تفوق الإناث فى النضج الاجتماعي مقارنا بالذكور وأشارت دراسة نهى ضياء الدين (١٩٩٩) إلى تفوق الذكور عن الإناث فى أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي.

جدول رقم (٥)

بحوث هدفت إلى دراسة التوافق لدى لطفل الروضة

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١	منى الحمامي	١٩٨١	علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي بإدراك الطفل للروضة التابع لها.	رياض الأطفال	قائمة ملاحظة سلوك الطفل مقياس فايلاند للنضج الاجتماعي مقياس تقبل الطفل للروضة.	ارتباط التوافق الشخصي والاجتماعي بتقبل الطفل للروضة.
٢	Moyer & Steef	١٩٨٢	أثر البرامج الفردية الموجهة وغير الموجهة على إكساب المهارات الحركية والاجتماعية ومفهوم الذات.	رياض الأطفال	قائمة لتقدير الذات. مقياس مصور لمفهوم الذات. مقياس المهارات الاجتماعية. البرنامج المقترح.	فاعلية البرامج الفردية الموجهة فى إكساب مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والحركية.
٣	حوزال عبدالرحيم	١٩٨٨	اختلاف نمو السلوك الشخصي والاجتماعي باختلاف العمر والمستوى الاقتصاد الاجتماعي.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل. مقياس فايلاند للنضج الاجتماعي دليل المستوى الاقتصادي الاجتماعي	ارتباط التوافق الشخصي والاجتماعي بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.
٤	Carolle	١٩٩٠	العلاقة بين كل من العمر والرعاية المقدمة والتوافق.	المهد ورياض الأطفال	مقياس المعاملة الوالدية. استمارة تقدير للباحث والمعلمين	ارتباط التوافق بالظروف المعيشية التي يمر بها الطفل. ارتباط التوافق بالعمر لصالح العمر الأكبر.
٥	أميرة ذيب	١٩٩١	علاقة التفكير الابتكاري بالسلوك التوافقي.	رياض الأطفال	مقياس السلوك التكيفي. مقياس التفكير الابتكاري.	وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين درجات التفكير الابتكاري وأبعاد السلوك التوافقي.
٦	سية رشاد	١٩٩١	فاعلية برنامج لغوي على السلوك التكيفي للطفل الأصم.	رياض الأطفال الطفولة المتأخرة	مقياس رسم الرجل مقياس السلوك التكيفي البرنامج المقترح	فاعلية البرنامج المقترح.

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
٧	بطرس حافظ	١٩٩٣	أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية على السلوك التوافقي.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل. مقياس السلوك التوافقي البرنامج المقترح.	فاعلية البرنامج المقترح.
٨	سيد صبحي	١٩٩٥	العلاقة بين التحاق الطفل الكفيف بالروضة وتكيفه.	رياض الأطفال	مقياس تقدير سلوك الطفل. الملاحظة.	تمتع الملتحقين بالروضة بتوافق نفسي واجتماعي مقارنة بغير الملتحقين.
٩	مايسه حسن	١٩٩٦	العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق الشخصي الاجتماعي	رياض الأطفال	مقياس الاتجاهات الوالدية. مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي.	وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أساليب المعاملة والوالدية والتوافق الشخصي الاجتماعي.
١٠	هبة مصطفى	١٩٩٧	ارتباط النضج الاجتماعي باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي.	رياض الأطفال	مقياس السلوك التكيفي. استبيان التفاعل الأسري.	تفوق الإناث فى النضج الاجتماعي. الأسرة أكبر مؤثر فى مستوى النضج الاجتماعي.
١١	Pianta et al ,	١٩٩٧	العلاقة بين الطفل والوالدين والمعلمة وكل من النتائج المدرسية والنضج الاجتماعي.	رياض الأطفال	مقياس النضج الاجتماعي	أهمية دور التفاعل الجيد مع الوالدين لبناء التوافق والنضج الاجتماعي للطفل.
١٢	رضا إبراهيم	١٩٩٨	فاعلية برنامج لعلاج الانطواء وزيادة التوافق وإكساب مفهوم جيد للذات.	رياض الأطفال	قائمة ملاحظة سلوك الطفل. مقياس مفهوم الذات.	فاعلية البرنامج المقترح.
١٣	سوزان حامد	١٩٩٨	الفرق بين الموهوبين وغير الموهوبين فى التوافق ومفهوم الذات	رياض الأطفال	قائمة ملاحظة سلوك الطفل. مقياس مفهوم الذات. مقياس التفكير الابتكاري.	الموهوبون أكثر توافقا.
١٤	محمد أبو العلا	١٩٩٩	أثر إلحاق الطفل بدور الحضانة على نموه النفسي والاجتماعي.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل. مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي برنامج بورتدج	وجود فروق دالة فى النمو النفسي والاجتماعي لصالح الملتحقين.

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١٥	نهى ضياء الدين	١٩٩٩	العلاقة بين إدراك الأمهات للضغوط الوالدية وتوافق الأبناء.	رياض الأطفال	مقياس الضغوط الوالدية. قائمة ملاحظة سلوك الطفل.	وجود علاقة بين مستوى الضغوط الوالدية كما تدركها الأمهات والتوافق الشخصي الاجتماعي للأبناء. وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق لصالح الذكور.
١٦	رضا الجمال	٢٠٠٠	مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الابتكاري والسلوك التوافقي.	رياض الأطفال	مقياس السلوك التوافقي. مقياس التفكير الابتكاري. البرنامج المقترح.	فاعلية البرنامج المقترح.

[ج] بحوث هدفت إلى دراسة مفهوم الذات لدى طفل الروضة.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك بعض الباحثين الذين اهتموا بدراسة مفهوم الذات لدى طفل الروضة.

- فتناول فريق منهم بالدراسة علاقة مفهوم الذات ببعض المتغيرات الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية:

- فدرس كل من (Robonson, C 1981) ، (William 1982) العلاقة بين نمو الأداء الحركي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة وتوصلا إلى وجود علاقة موجبة بين نمو وتطور المهارات الحركية ومفهوم الذات وفى مقارنة المتخلفين عقليا والأسوياء توصل (Willam 1982) إلى تفوق الأسوياء فى كل من الأداء الحركي ومفهوم الذات.

- وتناول بالدراسة كل من يوسف عبد الفتاح (١٩٩٢) – لبنى الطحان (١٩٩٥) العلاقة بين المخاوف ومفهوم الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية وتوصل يوسف عبد الفتاح (١٩٩٢) إلى أن الذكور أكثر إيجابية فى تقدير الذات عن الإناث فى حين توصلت لبنى الطحان (١٩٩٥) إلى وجود ارتباط دال بين تقدير الذات وبعض المخاوف لدى الطفل الأصم.

- وفى دراسة حول علاقة العدوان العراقي للكويت على مفهوم الذات لأطفال الروضة الكويتيين عامة وأبناء الأسرى خاصة توصل محمد إسماعيل (١٩٩٤) إلى وجود فروق دالة لصالح الأطفال العاديين فى مقابل أبناء الأسرى على إبعاد مقياس تقدير الذات.

- وحول علاقة التأخر اللغوي بمفهوم طفل الروضة عن ذاته توصل شريف عزام (١٩٩٦) إلى تفوق العاديين عن المتأخرين لغويا فى الدرجة الكلية لمفهوم الذات وكذلك عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى الدرجة الكلية لمفهوم الذات.

- ودارت دراسة كل من أنسي قاسم (١٩٩٤) وإبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) حول مفهوم الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية واتخذ أنسي قاسم (١٩٩٤) من طفل الروضة عينته وتوصل إلى تدرج مفهوم الذات لدى أفراد العينة فجاء سويا لدى أطفال الأسر الطبيعية وأقل لدى أطفال الأسر البديلة وأكثر ضعفا لدى أطفال المؤسسات وتوصل إبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) إلى أن الخوف المدرك شعوريا لدى أطفال المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية بالمؤسسات الإيوائية يؤثر سلبيا على تقدير الذات.

- ودرس خالد عبد الرازق (١٩٩٦) خصائص صورة الذات لدى طفل الروضة الكفيف وتوصل إلى كونها تتميز بالسلبية والانسحاب والعزلة والانطواء.

- هذا وتناولت سوزان حماد (١٩٩٨) بالدراسة مفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين وتوصلت إلى كون الموهوبين أكثر إيجابية فى إدراكهم لمفهوم الذات.

- وعكف عدد من الباحثين على إعداد برامج لتنمية مفهوم الذات لدى طفل الروضة:

- فقام (Moyer & Steef, 1982) بدراسة أثر البرامج الموجهة وغير الموجهة فى إكساب مفهوم جيد للذات وتوصلا إلى فاعلية البرامج الفردية الموجهة فى إكساب مفهوم إيجابي للذات.

- كما أعدت كل من (Rosse, 1987) وهدى شوقي (١٩٩٦) برنامجا حركيا لإكساب طفل الروضة مفهوم إيجابي للذات وأعد رضا إبراهيم (١٩٩٨) برنامج لعلاج الانطواء وإكساب مفهوم إيجابي للذات وأعد كل من شحاته سليمان (٢٠٠٠) والسيد عبد اللطيف (٢٠٠٠) برامج لتنمية مفهوم الذات لدى الطفل العادي بدراسة شحاته سليمان والمتأخر لغويا والمحروم بيئيا بدراسة السيد عبد اللطيف وتوصلوا جميعا إلى فاعلية البرامج المقترحة فى تحقيق الأهداف التي صممت من أجل تحقيقها.

- وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت بالدراسة مفهوم الذات لدى الأطفال نجد أن غالبيتها قد اتخذ من أطفال مرحلة رياض الأطفال عينة

-بحثه فيما عدا دراستي يوسف عبد الفتاح (١٩٩٢) ولبنى الطحان (١٩٩٥) التى اتخذتا من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة عينة لدراستهما، واتخذ إبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) عينة بحثه من أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة.

- واتخذت بعض الدراسات من ذوي الاحتياجات الخاصة والمشكلات السلوكية والظروف الاجتماعية عينة لدراستهم. (William 1982) "المتخلف عقليا" – أنسى قاسم (١٩٩٤) وإبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) "أطفال المؤسسات الإيوائية" – لبنى الطحان (١٩٩٥) "الصم" – شريف عزام (١٩٩٦) والسيد عبد اللطيف (٢٠٠٠) "المتأخرين لغويا"- خالد عبد الرازق (١٩٩٦) "المكفوفين" – رضا إبراهيم (١٩٩٨) وإبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) "المنطوين" – سوزان حامد (١٩٩٨) "الموهوبين" – إبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) "الذين يعانون من المخاوف" – السيد عبد اللطيف (٢٠٠٠) "المحرومين بيئيا".

- هذا وأجرى محمد إسماعيل (١٩٩٤) دراسته على عينة من المجتمع الكويتي.

- ومن حيث عدد أفراد العينة جاءت أقل الدراسات عددا لأفراد العينة دراسة (Robonson, C 1981) والتي اشتملت على عينة قوامها (١٨) طفلا وطفلة على حين تضمنت دراسة سوزان حماد (١٩٩٨) على عينة قوامها (٧٥٦) طفل وطفلة ممثلة لأكبر البحوث عددا لأفراد العينة.

وقد تضمنت الدراسات والبحوث التي تناولت بالدراسة مفهوم الذات لدى طفل الروضة مجموعة متنوعة من الأدوات والمقاييس التي تتناسب مع طبيعة كل دراسة وخصائص العينة المستخدمة بها ، اشتملت على قوائم للملاحظة وبطاريات للجوانب المعرفية ومقاييس للأداء الحركى ومجموعة من المقاييس الخاصة بمفهوم الذات ومقاييس للقدرات العقلية والذكاء وجدير بالذكر أن مقياس رسم الرجل وستانفورد – بينية للذكاء جاءت على قائمة الأدوات المستخدمة لقياس القدرات العقلية فى هذه الدراسات كما اشتملت دراسة كل من أنسي قاسم (١٩٩٤) – رضا إبراهيم وسوزان حامد (١٩٩٨) على مقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل الخاص بتقدير التوافق والمستخدم بالدراسة الحالية ، كما تضمنت دراسة لبنى الطحان (١٩٩٥) على مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي المستخدم أيضا بالدراسة الحالية.

دراسة لبنى الطحان (١٩٩٥) على مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي المستخدم أيضا بالدراسة الحالية.

هذا وقد جاءت النتائج مشيرة إلى أن انخفاض مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يعانون من مشكلات وذوي الاحتياجات الخاصة.

- وكذلك انخفاض مفهوم الذات لدى العاديين مقارنتا بالموهوبين.
- وقد أشارت دراسة (Rosse, 1987) إلى تأثر مفهوم الذات الإيجابي لطفل الروضة ببعض العوامل جاء على رأسها إدراك النفس – النجاح المدرس – المناخ المدرس – العلاقة بين المعلمة والطفل.
- كما أشارت النتائج إلى التأثير السلبي للمخاوف على مفهوم الذات. (لبنى الطحان ١٩٩٥) ، (إبراهيم الدخاختي ١٩٩٩).
- وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين جاءت النتائج متعارضة فعلى حين توصل يوسف عبد الفتاح (١٩٩٢) إلى أن الذكور أكثر إيجابية من الإناث فى تقدير الذات ، توصل شريف عزام (١٩٩٦) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى الدرجة الكلية لمفهوم الذات وقد يرجع هذا التعارض إلى اختلاف العينتين حيث اتخذ يوسف عبد الفتاح (١٩٩٢) من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة عينته فى حين اتخذ شريف عزام (١٩٩٦) عينة دراسته من أطفال مرحلة رياض الأطفال.

جدول رقم (٦)

بحوث هدفت إلى دراسة مفهوم الذات لدى أطفال الروضة

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١	Robonson & Christion	١٩٨١	العلاقة بين تنمية المهارات الحركية ومفهوم الذات الحسمية.	رياض الأطفال	بطارية للجوانب المعرفية مقياس ستانفورد – بينيه	وجد ارتباط بين المهارات الحركية ومفهوم الذات الحسمية.
٢	Moyer & Steef	١٩٨٢	أثر البرامج الفردية الموجهة وغير الموجهة على إكساب المهارات الحركية ومفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.	رياض الأطفال	قائمة مفهوم الذات مقياس مصور لمفهوم الذات مقياس المهارات الاجتماعية البرنامج المقترح	تفوق البرامج الفردية في إكساب المهارات الحركية ومفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.
٣	William	١٩٨٢	الأداء الحركي ومفهوم الذات لدى المعاقين والأسوياء.	رياض الأطفال الطفولة المتأخرة	مقياس الأداء الحركي مقياس مفهوم الذات	تفوق الأسوياء في كل من الأداء الحركي ومفهوم الذات.
٤	Rosse	١٩٨٧	تطوير منهج حركي لإكساب مفهوم ذات إيجابي	رياض الأطفال	برنامج حركي مقترح	أثر البرنامج في إكساب مفهوم ذات إيجابي.
٥	يوسف عبد الفتاح	١٩٩٢	الفروق بين الجنسين في العلاقة بين المخاوف ومفهوم الذات.	الطفولة المتأخرة	مقياس مفهوم الذات مقياس للمخاوف	الذكور أكثر إيجابية في تقدير الذات عن الإناث.
٦	محمد إسماعيل	١٩٩٤	علاقة العدوان العراقي على شخصية الطفل الكويتي عامة وأطفال الأسرى والشهداء خاصة.	رياض الأطفال	استبيان تقدير الذات مقياس الانتماء الوطني	العاديين أكثر إيجابية لمفهوم الذات عن أطفال الأسرى والشهداء.
٧	أنسي قاسم	١٩٩٤	التعرف على الاضطرابات السلوكية ومفهوم الذات لدى أطفال المؤسسات والأسر البديلة.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل مقياس مفهوم الذات مقياس ملاحظة سلوك الطفل	تفوق أبناء الأسر البديلة على أطفال المؤسسات. وأطفال الأسر الطبيعية على أطفال الأسر البديلة وذلك على مقياس مفهوم الذات.

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
٨	نسى نطحان	١٩٩٥	العلاقة بين تقدير الذات والمخاوف المرضية لدى الأطفال الصم	الطفولة المتأخرة	مقياس رسم الرجل مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي مقياس للمخاوف	وجود ارتباط دال بين تقدير الذات وبعض المخاوف.
٩	هدى شوقي	١٩٩٦	اعداد برنامج حركي لإكساب مفهوم ذات إيجابي والحث على العمل الجماعي	رياض الأطفال	مقياس مفهوم الذات البرنامج المقترح	فاعلية البرنامج المقترح
١٠	شريف عزام	١٩٩٦	العلاقة بين التأخر اللغوي ومفهوم الطفل عن ذاته والفروق بين الجنسين.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل مقياس مفهوم الذات	العاديين ذوي مفهوم إيجابي للذات مقارنة بالمتأخرين لغويا. عدم وجود فروق بين الجنسين لمفهوم الذات.
١١	خالد عبد الرازق	١٩٩٦	خصائص صورة الذات والموضوع للمكفوفين.	رياض الأطفال	قائمة ملاحظة أنشطة اللعب. أدوات اللعب.	تميز صورة ذات الكفيف بالسلبية والانسحاب والعزلة والانطواء.
١٢	رضا إبراهيم	١٩٩٨ .	فاعلية برنامج لعلاج الانطواء وزيادة التوافق واكساب مفهوم جيد للذات.	رياض الأطفال	قائمة ملاحظة سلوك الطفل. مقياس مفهوم الذات.	فاعلية البرنامج المقترح.
١٣	سوزان حامد	١٩٩٨	الفروق بين الموهوبين وغير الموهوبين فى التوافق ومفهوم الذات	رياض الأطفال	قائمة ملاحظة سلوك الطفل. مقياس مفهم الذات. مقياس التفكير الابتكاري.	الموهوبون أكثر توافقا ومفهوما إيجابيا للذات.
١٤	إبراهيم الدخاخني	١٩٩٩	مشكلتي الخوف والانطواء المدرك شعوريا وتأثيرهما على مفهوم ذات أطفال المؤسسات الإيوائية.	الطفولة المتأخرة والمراهقة	استمارة استبيان. دليل مقابلة شبه مقننة. الوثائق والسجلات.	الخوف المدرك شعوريا يؤثر على تقدير الذات .

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١٥	شحاته سليمان	٢٠٠٠	فاعلية برنامج مقترح لتنمية تقبل الطفل لذاته ورفاقه وروضته.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل مقياس تقبل الذات والروضة. البرنامج المقترح.	فاعلية البرنامج المقترح.
١٦	السيد عبد اللطيف	٢٠٠٠	فاعلية برنامج مقترح لتنمية الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات للمتأخرين لغويا والمحرومين بيئيا.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل. مقياس مفهوم الذات. مقياس للحرمان البيئي. اختبار للغة العربية.	فاعلية البرنامج المقترح.

[د] بحوث هدفت إلى دراسة المخاوف لدى الأطفال.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك عدد من البحوث قد تناولت بالدراسة المخاوف لدى الأطفال.

- فأعد كل من (Kelley, 1976) ، (Kanfer, et al., 1975) برامج لخفض الخوف من الظلام لدى أطفال الروضة وتوصلوا إلى فاعلية هذه البرامج فى خفض حدة الخوف من الظلام.

- وكانت العلاقة بين المخاوف وكل من إدراك الطفل للقبول – الرفض الوالدي ، الاتجاهات الوالدية ، الذكاء محورا لدراسة ممدوحة سلامة (١٩٧٨) – ماجدة خميس (١٩٨٢) وتوصلت ممدوحة سلامة (١٩٧٨) إلى وجود علاقة موجبة بين مخاوف الطفل وإدراكه للقبول والرفض الوالدي، كما توصلت ماجدة خميس (١٩٨٢) إلى ارتباط المخاوف بكل من الذكاء والاتجاهات الوالدية.

- وحول العلاقة بين المخاوف وتقدير الذات لدى الأطفال دارت دراسات يوسف عبد الفتاح (١٩٩٢) – لينى الطحان (١٩٩٥) – إبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) وذلك من خلال فئات متعددة شملت العاديين والصم وأطفال المؤسسات الإيوائية وتوصل يوسف عبد الفتاح (١٩٩٢) إلى كون الإناث أكثر مخاوفا من الذكور ، على حين اتفقت نتائج لينى الطحان (١٩٩٥) وإبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) فى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين المخاوف وتقدير الذات لدى الأطفال.

- واتفقت نتائج دراسة عبد الرحمن العيسوي ومدحت عبد الحميد (١٩٨٩) حول أهم المخاوف وعلاقتها بحالة القلق لدى الأطفال مع نتائج دراسة يوسف عبد الفتاح (١٩٨٩) ويوسف عبد الفتاح (١٩٩٢) فى كون الإناث أكثر إظهارا للمخاوف من الذكور، كما توصلوا إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المخاوف والقلق.

- وقام عدد من الباحثين بدراسة المشكلات الانفعالية والمخاوف الشائعة لدى الأطفال والمراهقين والراشدين. (يوسف عبد الفتاح ١٩٨٩) ، (أحمد

خيري حافظ ١٩٨٩) ، (مها أبو حطب ١٩٩٤) وتوصل يوسف عبد الفتاح (١٩٨٩) إلى احتلال المخاوف المرتبة الأولى فى المشكلات الانفعالية لدى الأطفال وتوصلت مها أبو حطب (١٩٩٤) إلى ارتباط المخاوف بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي لصالح المستويات الدنيا واتفقت مع أحمد خيري حافظ (١٩٨٩) فى ارتباط المخاوف بكل من الجنس والمرحلة العمرية لصالح الإناث والأعمال الأصغر.

- وفيما يتعلق بدراسة المخاوف فى إطار الوسط التعليمي والمدرسي:

- قامت ليلى عبد الحميد (١٩٩٠) بمقارنة المخاوف لدى أطفال المدارس العادية وأطفال المؤسسات الإيوائية كما قارن عباس عوض ومدحت عبد الحميد (١٩٩٠) بين الجنسين فى الخوف من المدرسة وتوصلت ليلى عبد الحميد (١٩٩٠) إلى كون أطفال المؤسسات أكثر خوفاً من أطفال المدارس العادية ، على حين توصل عباس عوض ومدحت عبد الحميد (١٩٩٠) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى متغيرات مقياس الخوف من المدرسة.

- وفى دراسة حول العلاقة بين أساليب العقاب المدرسي والمخاوف توصل محب عبد الفتاح (١٩٩٨) إلى وجود علاقة دالة بين أبعاد العقاب المدرسي والخوف والمخاوف لدى الأطفال وكذلك وجود فروق دالة بين أبعاد العقاب المدرسي ومستوى الخوف لصالح الإناث فى الصف الرابع الابتدائي والذكور فى الصف الخامس الابتدائي.

- وتناول أشرف محمد عطية (١٩٩٩) بالدراسة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمخاوف المرضية لدى أطفال التعليم العام والتعليم الأزهري وتوصل إلى كون الأفكار اللاعقلانية هي حجر الزاوية فى نشأة المخاوف المرضية.

- واهتم محمد عبد المؤمن (١٩٩٢) بدراسة المخاوف المرضية وأشكالها لدى المتخلفين عقلياً وذوي صعوبات التعلم والأسوياء وتوصل إلى ارتباط المخاوف بالذكاء لصالح الأكثر ذكاءً وكون الإناث المتخلفات أكثر مخاوفاً من الذكور المتخلفين وذلك على عكس الأسوياء حيث أشارت نتائجه إلى كون الذكور أكثر مخاوفاً من الإناث.

- وفى تحليل للمخاوف من زاوية التحليل النفسي اتفقت نتائج دراستي نيفين زيور (١٩٩٠) وعبد الرقيب البحيري وعفاف عجلان (١٩٩٥) فى إرجاع المخاوف للتثبيت على المرحلة قبل الأوديبية.

- وباستعراض الدراسات والأبحاث التي تناولت بالدراسة المخاوف نجدها قد اتخذت عينات متنوعة فغطت المرحلة العمرية من رياض الأطفال حتى الراشدين ومن الملفت للنظر قلة الدراسات التي اتخذت من مرحلة رياض الأطفال عينة دراستها فجاءت فى دراستي (Kanfer, et al 1975)، (Kelley 1976) على حين خلت الدراسات العربية من أى دراسة متخذة من أطفال مرحلة رياض الأطفال عينة لها.
- هذا وجاءت غالبية الدراسات متخذة من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة عينة دراستها فيما عدا دراستي أحمد خيري حافظ (١٩٨٦) وعبد الرقيب البحيري وعفاف عجلان (١٩٩٥) والتي اتخذت من مرحلة المراهقة والرشد أفراد عينتها على حين شملت عينة دراستي إبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) وأشرف عطية (١٩٩٩) مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة.
- وقد اتخذ كل من ليلي عبد الحميد (١٩٩٠) – إبراهيم الدخاخني (١٩٩٩) من أطفال المؤسسات الإيوائية عينتهما ، كما اتخذ محمد عبد المؤمن (١٩٩٢) من المتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم عينة دراسته على حين اتخذت ليلى الطحان (١٩٩٥) عينتها من الصم.
- وأجرى يوسف عبد الفتاح (١٩٨٩) دراسته على عينة من المجتمع الإماراتي على حين أجرى أحمد خيرى حافظ (١٩٨٩) دراسته على عينة من المجتمع السعودي.
- ومن حيث حجم أفراد العينة جاءت دراسة نيفين زيور (١٩٩٠) متضمنة لأقل عدد لأفراد العينة (١٠) أطفال وذلك بوصفها دراسة إكلينيكية متعمقة على حين اشتملت دراسة أشرف عطية (١٩٩٩) على عينة قوامها (٥٤١) طفل وطفلة ممثلة لأكبر عدد لأفراد العينات.

هذا وقد اشتملت الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بدراسة المخاوف لدى الأطفال والمراهقين والراشدين على مجموعة متنوعة ومتعددة من الأدوات تضمنت مقاييس للذكاء والمقابلة والاستبيانات والمقاييس الإسقاطية ومقاييس

للمخاوف وقام بعض الباحثين بإعداد مقاييس المخاوف بأنفسهم بما يتناسب مع طبيعة الدراسة والعينة المستخدمة. (عباس عوض ومدحت عبد الحميد ١٩٩٠)

وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى:

١- احتلال المخاوف المرتبة الأولى للمشكلات الانفعالية لدى الأطفال. (يوسف عبد الفتاح ١٩٨٩).

٢- وجود علاقة ارتباطيه بين المخاوف وكل من:

- إدراك الطفل للاتجاهات الوالدية والقبول والرفض الوالدي. (ممدوحة سلامة ١٩٧٨) ، (ماجدة خميس ١٩٨٢).
- القلق. (عبد الرحمن العيسوي ومدحت عبد الحميد ١٩٨٩).
- العمر لصالح الأعمار الأصغر. (أحمد خيري حافظ ١٩٨٩) ، (مها أبو حطب ١٩٩٤).
- الجنس "لصالح الإناث" لدى كل من (عبد الرحمن العيسوي ومدحت عبد الحميد ١٩٨٩) – (أحمد خيري حافظ ١٩٨٩) – (يوسف عبد الفتاح ١٩٩٢). "لصالح الذكور" لدى (محمد عبد المؤمن ١٩٩٢). وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى المخاوف المدرسية في دراسة (عباس عوض ومدحت عبد الحميد ١٩٨٩) فى المخاوف بعامة بدارسة (ممدوح سلامة ١٩٨٧) و(محمد عبد المؤمن ١٩٩٢).
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي. (مها أبو حطب ١٩٩٤).
- الذكاء. (ماجدة خميس ١٩٨٢) – (محمد عبد المؤمن ١٩٩٢).
- التثبيت على المرحلة قبل الأوديبية. (نيفين زيور ١٩٩٠) و(عبد الرقيب البحيري ونجوى عجلان ١٩٩٥).
- الأفكار اللاعقلانية. (أشرف عطية ١٩٩٩).
- تقدير الذات. (لبنى الطحان ١٩٩٥) و(إبراهيم الدخاخني ١٩٩٩)
- الظروف المعيشية. (ليلى عبد الحميد ١٩٩٠).

جدول رقم (٧)

بحوث هدفت إلى دراسة المخاوف لدى الأطفال

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١	Kanfer et al	١٩٧٥	تدريب الأطفال على تحمل الظلام باستخدام الاستجابات اللفظية.	رياض الأطفال	برنامج تدريبي.	وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية فى تحمل الظلام.
٢	Kelley	١٩٧٦	فاعلية التحصين التدريجي فى خفض المخاوف من الظلام وتعديل السلوك.	رياض الأطفال	مقياس السلوك الاجتماعي مقياس المخاوف أدوات اللعب	الأثر الفعال للجميع بين أسلوب اللعب والتحصين التدريجي فى العلاج.
٣	ممدوحة سلامة	١٩٧٨	العلاقة بين ما يبديه الأطفال من مخاوف وإدراكهم للقبول - الرفض الوالدي.	الطفولة المتأخرة	مقياس للمخاوف مقياس القبول - الرفض الوالدي.	ارتباط مخاوف الأطفال بإدراك القبول - الرفض الوالدي. عدم وجود فروق بين الجنسين.
٤	ماجدة حميس	١٩٨٢	العلاقة بين المخاوف والذكاء والاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء.	الطفولة المتأخرة	مقياس للمخاوف مقياس الذكاء المصور مقياس الاتجاهات الوالدية	ارتباط المخاوف بكل من الذكاء والاتجاهات الوالدية.
٥	يوسف عبد الفتاح	١٩٨٩	المشكلات الانفعالية لدى الأطفال.	الطفولة المتأخرة	استبيان للمشكلات الانفعالية.	احتلال المخاوف المرتبة الأولى لمشكلات الأطفال. الإناث أكثر مخاوفا مقارنة بالذكور.
٦	عبد الرحمن العيسوى ومدحت عبد الحميد	١٩٨٩	المخاوف المرضية وعلاقتها بحالة القلق.	الطفولة المتأخرة	مقياس للمخاوف مقياس للقلق	ارتباط المخاوف بالقلق. الإناث أكثر قلقا وإظهارا للخوف.
٧	أحمد حيري حافظ	١٩٨٩	المخاوف الشائعة لدى الطلبة والطالبات والفروق فى المخاوف بينهما.	المراهقة وراشدين	قائمة المخاوف	ارتباط المخاوف بكل من الجنس والعمر لصالح الإناث والعمر الأصغر.

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
٨	ليلي عبد الحميد	١٩٩٠	المخاوف لدى أطفال الأسر العادية وأطفال المؤسسات الأيوائية.	الطفولة المتأخرة	مقياس المخاوف اختبار تفهم الموضوع.	وجود فروق بين المجموعتين في المخاوف لصالح أطفال المؤسسات.
٩	نيفين زيور	١٩٩٠	سيكوديناميات المخاوف لدى الأطفال.	الطفولة المتأخرة	اختبار الروشاخ -الرسم الحر المقابلة المتعمقة	المرحلتين الفمية والشرجية تلعبان دورا هاما فى تكوين الصراعات والمخاوف.
١٠	عباس عوض ومدحت عبد الحميد	١٩٩٠	تصميم مقياس لتقدير الخوف من المدرسة وقياس الفروق بين الجنسين	الطفولة المتأخرة	مقياس الخوف من المدرسة	عدم وجود فروق بين الجنسين فى متغيرات مقياس الخوف من المدرسة.
١١	يوسف عبد الفتاح	١٩٩٢	العلاقة بين المخاوف ومفهوم الذات والفروق بين الجنسين.	الطفولة المتأخرة	مقياس للمخاوف مقياس مفهوم الذات	الإناث أكثر مخاوفا مقارنة بالذكور.
١٢	محمد عبد المؤمن	١٩٩٢	الفرق بين المتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم والأسوياء فى المخاوف المرضية وأشكال المخاوف لديهم.	الطفولة المتأخرة	مقياس للمخاوف	الأسوياء أكثر مخاوفا من باقي المجموعات. عدم وجود فروق بين الجنسين وذلك للعينة الكلية.
١٣	مها أبو حطب	١٩٩٤	أهم المخاوف الشائعة بين الأطفال من الجنسين والمستوى الاقتصادي.	الطفولة المتأخرة	مقياس للمخاوف	ارتباط المخاوف بكل من المرحلة العمرية. والجنس لصالح الإناث والمستوى الاقتصادي المنخفض والأصغر سنا.
١٤	عبد الرقيب البحيري وعفاف عجلان	١٩٩٥	أثر سوء المعاملة على نمو الشخصية ونشأة المخاوف المرضية.	راشدين	مقياس للمخاوف استبيان الفمي – شرجي مقياس الروشاخ	إرجاع المخاوف للتثبيت على المرحلة قبل الأوديبية.
١٥	لبنى الطحان	١٩٩٥	العلاقة بين المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى الأطفال الصم.	الطفولة المتأخرة	مقياس رسم الرجل. مقياس تقدير الذات فى الطفولة الأكاديمي. مقياس المخاوف	وجود ارتباط دال بين تقدير الذات والمخاوف.

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ...
١٦	محب عبد الفتاح	١٩٩٨	العلاقة بين أساليب العقاب المدرسي وكل من المخاوف والتحصيل الدراسي.	الطفولة المتأخرة	مقياس لأساليب العقاب المدرسي. مقياس للمخاوف	وجود ارتباط دال بين أبعاد العقاب المدرسي والخوف والمخاوف.
١٧	إبراهيم الدحاحني	١٩٩٩	مشكلة الخوف والانطواء المدرك شعوريا ومدى تأثيرهم على تقدير الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية.	الطفولة المتأخرة والمراهقة	استمارة استبيان دليل مقابلة شبه مقننة الوثائق والسجلات	يقل تقدير الذات بسبب المخاوف.
١٨	اشرف محمد عطيه	١٩٩٩	العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمخاوف المرضية لدى الأطفال في التعليم العام والأزهري.	الطفولة المتأخرة والمراهقة	مقياس الخوف من الظلام. مقياس للمخاوف. مقياس للأفكار اللاعقلانية.	الأفكار اللاعقلانية هي حجر الزاوية في نشأة المخاوف المرضية. عدم وجود فروق بين ذكور وإناث التعليم الأساسي على مقياس الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بنشأة المخاوف لديهم.

[هـ] بحوث هدفت إلى دراسة جوانب نفسية وتربوية متعددة لدى طفل الروضة.

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك عدد من الباحثين قد اهتم بدراسة جوانب نفسية وتربوية لطفل الروضة:

- وحول المشكلات السلوكية لطفل الروضة:

– درست عفاف عجلان (١٩٩١) المشكلات السلوكية السائدة بالروضة وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين كل من "جنس الطفل – عمل الأم – المستوى الاقتصادي الاجتماعي" والمشكلات السلوكية التي يمر بها طفل الروضة.

– وتوصل أنسي قاسم (١٩٩٤) من خلال دراسته للمشكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسات وأطفال الأسر البديلة إلى وجود فروق دالة لصالح أطفال الأسر البديلة فى مقابل أطفال المؤسسات فى بعض أبعاد الاضطرابات السلوكية "الانسحاب – مستوى النشاط – التركيز" ولصالح أطفال الأسر الطبيعية فى مقابل أطفال الأسر البديلة فى أبعاد "المصاعب الانفعالية – نوبات الغضب – العادات الشاذة".

– كما درست فادية كامل (٢٠٠٠) السلوك العدواني لطفل الروضة وتوصلت إلى ارتباط العدوان بالعمر لصالح الأعمار الأكبر ووجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور فى العدوان المادي والإناث فى العدوان اللفظي.

- وحول إشباع الحاجات النفسية لطفل الروضة:

– درست عفاف رمضان (١٩٩٢) مدى إشباع الروضة لحاجات الطفل النفسية وتوصلت إلى إشباع الروضة لحاجة الطفل إلى "الصداقة – الانتماء – التقدير الاجتماعي – النجاح والحرية – الاستقلال – تحمل المسئولية – الطمأنينة – الأمن النفسي". واهتمت منال الحملاوي (٢٠٠٠) بدراسة مدى فاعلية برامج الأطفال بالتليفزيون فى إشباع

الحاجات النفسية لطفل الروضة وتوصلت إلى ضآلة نسبة إشباع الحاجات النفسية للأطفال من خلال برامج الأطفال بالتليفزيون.

- وحول خصائص نشاط اللعب وعلاقته بعناصر المسئولية الاجتماعية لطفل الروضة:

- دارت دراسة وفاء كمال (١٩٩٢) وتوصلت إلى إمكانية التدخل لتعديل سلوك الطفل من خلال زملاء اللعب.

- وتناولت نهلة سيد (١٩٩٥) بالدراسة العوامل التربوية والنفسية المرتبطة بعدم تقبل الطفل للروضة وتوصلت لحصر تلك العوامل فى متغيرات "الذكاء – المستوى الاقتصادي – الاتجاهات الوالدية – الأنشطة التي تقدمها الروضة".

- هذا وعكف فريق من الباحثين على إعداد برامج لتنمية جوانب متنوعة لدى طفل الروضة:

- فاستخدمت عزه عبد الجواد (١٩٩٠) السيكودراما فى علاج العدوان والقلق ، فى حين اعتمدت نجوى الشرقاوي (١٩٩٢) على برامج العلاج الأسري لعلاج العدوان.

- وقامت أميمة عفيفي (١٩٩١) بإعداد برنامج لعلاج العزلة الاجتماعية فى حين أعدت حسنية عبد المقصود (١٩٩٢) برنامجاً لتنمية مفاهيم الأمانة والمشاركة ، كما أعدت منى الدهان (١٩٩٤) برنامجاً إرشادياً لإعداد طفل الروضة الكفيف للمدرسة الابتدائية ، وقامت سهير توفيق (١٩٩٦) بإعداد برنامجاً لغوي لتنمية الحصيلة اللغوية للأطفال المعوقين سمعياً ، وأعد رضا الجمال (٢٠٠٠) برنامج لتنمية التفكير الابتكاري ، والسلوك التوافقي وتوصلوا جميعا إلى فاعلية البرامج المعدة فى تحقيق الأهداف التي صممت من أجل تحقيقها.

- اشتملت الدراسات والبحوث التي تناولت بالدراسة بعض الجوانب النفسية والتربوية لطفل الروضة على عينات من أطفال مرحلة رياض الأطفال

وقد تضمنت دراسة سهير توفيق (١٩٩٦) على عينة من أطفال مرحلتي رياض الأطفال والطفولة المتأخرة.

- واتخذت بعض الدراسات عيناتها من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمشكلات السلوكية والظروف الاجتماعية الخاصة. (منى الدهان ١٩٩٤) "مكفوفين" – (سهير توفيق ١٩٩٦) "معوقين سمعيا" – (عزة عبد الجواد ١٩٩٠) ، (نجوى الشرقاوي ١٩٩٢) ، (فادية كامل ٢٠٠٠) "السلوك العدواني" – (أميمة عفيفي ١٩٩١) "العزلة الاجتماعية" – (أنسي قاسم ١٩٩٤) "أطفال المؤسسات الإيوائية والأسر البديلة".

- وقد أجرت فادية كامل (٢٠٠٠) دراستها على عينة من المجتمع السعودي.

- ومن حيث عدد أفراد العينات المستخدمة جاءت أقل الدراسات عددا لأفراد العينة دراسة منى الدهان (١٩٩٤) والتي اشتملت على عينة قوامها (١٢) طفلا وطفلة في حين تضمنت دراسة عفاف عجلان (١٩٩١) على أكبر عدد لأفراد العينة حيث تضمنت (٤٤٩) طفل وطفلة.

وقد تضمنت الدراسات والبحوث التي تناولت بالدراسة جوانب نفسية وتربوية لطفل الروضة مجموعة متنوعة من الأدوات والمقاييس بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وخصائص العينة المستخدمة بها ، شملت قوائم الملاحظة واستمارات التقييم وأخرى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي ودراسة الحالة والمقابلات الفردية والجماعية ومقاييس للمشكلات السلوكية ومقاييس إسقاطية ومقاييس للقدرات العقلية.

وقد اعتمد كل من حسنية عبد المقصود (١٩٩٢) – أنسي قاسم (١٩٩٤) نهلة سيد (١٩٩٥) – رضا الجمال (٢٠٠٠) على مقياس رسم الرجل في تحديد القدرة العقلية لأفراد العينة ، كما استخدم كل من عفاف رمضان (١٩٩٢) – أنسي قاسم (١٩٩٤) مقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل لتقدير التوافق لعينتهما وكلاهما من الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

وأشارت نتائج الدراسة والبحوث التي تناولت بالدراسة جوانب نفسية وتربوية متعددة لدى طفل الروضة إلى:

- وجود علاقة دالة وموجبة بين جنس وعمر الطفل والمشكلات التي يعـاني منها. (عفاف عجلان ١٩٩٤) ، (فادية كامل ٢٠٠٠).

- ميل الذكور إلى العدوان المادي على حين تميل الإناث إلى العدوان اللفظي. (فادية كامل ٢٠٠٠).

- أثر كل من الذكاء والاتجاهات الوالديـة والمستوى الاقتصادي والأنشطة المقدمة بالروضة على تقبل أو عدم تقبل الطفل للروضـة. (نهلة سعيد ١٩٩٥)

- إمكانية التدخل لتعديل سلوك وشخصية طفل الروضة عن طريق الأقران ورفاق اللعب. (وفاء كمال ١٩٩٢)

جدول رقم (٨)

بحوث هدفت إلى دراسة جوانب نفسية متعددة لطفل الروضة

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
١	عزة عبد الجواد	١٩٩٠	السيكودراما كأسلوب لعلاج العدوان والقلق.	رياض الأطفال	مقياس الاضطرابات السلوكية دراسة الحالة.	فاعلية السيكودراما في علاج العدوان. ارتباط العدوان بالذكاء لصالح الأكثر ذكاءً.
٢	أميمة عفيفي	١٩٩١	أثر برنامج على علاج العزلة الاجتماعية.	رياض الأطفال	البرنامج المقترح.	فاعلية البرنامج المقترح.
٣	عفاف عجلان	١٩٩١	المشكلات السلوكية السائدة بالروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات.	رياض الأطفال	مقياس المشكلات السلوكية. مقياس لنوعية الرعاية المقدمة استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي.	ارتباط المشكلات السلوكية بكل من الجنس والمستوى الاقتصادي وعمل الأم.
٤	نجوى الشرقاوي	١٩٩٢	فاعلية العلاج الأسري في تخفيض السلوك العدواني.	رياض الأطفال	مقياس السلوك العدواني. المقابلة. جلسات أسرية.	فاعلية العلاج الأسري.
٥	وفاء كمال	١٩٩٢	علاقة تحديد خصائص سلوك اللعب بعناصر المسئولية الاجتماعية.	رياض الأطفال	مواقف خاصة باللعب والسلوك الاجتماعي. القصص	إمكانية التدخل لتعديل سلوك الطفل عن طريق رفاق اللعب.
٦	عفاف رمضان	١٩٩٢	مدى إشباع الروضة للحاجات النفسية للطفل ومدى اختلافها تبعاً للجنس.	رياض الأطفال	مقياس ملاحظة سلوك الطفل. اختبار تفهم الموضوع للأطفال دراسة الحالة.	الملتحقون بالروضة أكثر إشباعاً لحاجاتهم النفسية.
٧	حسنية عبد المقصود	١٩٩٢	مدى فاعلية برنامج تربوي لتنمية بعض القيم الاجتماعية.	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل مقياس القيم الاجتماعية البرنامج المقترح	فاعلية البرنامج المقترح

م	اسم الباحث	سنة النشر	هدف البحث إلى دراسة	المرحلة العمرية للعينة	أهم الأدوات المستخدمة	أهم النتائج التي توصل إليها الباحث
٨	منى الدهان	١٩٩٤	برنامج إرشادي لإعداد طفل الروضة الكفيف للمدرسة الابتدائية	رياض الأطفال	مقياس مستوى نمو الطفل البرنامج المقترح.	فاعلية البرنامج المقترح
٩	أنسي قاسم	١٩٩٤	الاضطرابات السلوكية ومفهوم الذات لدى أطفال المؤسسات والأسر البديلة	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل قائمة ملاحظة سلوك الطفل. مقياس مفهوم الذات	معاناة أطفال المؤسسات والأسر البديلة من بعض أبعاد الاضطرابات السلوكية.
١٠	نهلة سيد	١٩٩٥	العوامل التربوية والنفسية المرتبطة بعدم تقبل الطفل للروضة	رياض الأطفال	مقياس رسم الرجل مقياس الاتجاهات الوالدية مقياس تقبل الروضة استمارة تقييم مستوى الروضة	ارتباط تقبل الطفل للروضة بكل من الذكاء – المستوى الاقتصادي الاجتماعي – الاتجاهات الوالدية – الأنشطة المُقدمة فى الروضة.
١١	سهير توفيق	١٩٩٦	فاعلية برنامج لغوي على النمو النفسي وحجم الحصيلة اللغوية للمعوقين سمعياً.	رياض الأطفال الطفولة المتأخرة	قائمة الملاحظة قائمة للحصيلة اللغوية	فاعلية البرنامج المقترح.
١٢	منال الحملاوي	٢٠٠٠	فاعلية برامج الأطفال بالتليفزيون فى إشباع الحاجات النفسية للأطفال.	رياض الأطفال	استمارة تحليل المضمون. المقابلة. الاستبيان.	ضآلة نسبة إشباع برامج الأطفال لحاجتهم النفسية.
١٣	رضا الجمال	٢٠٠٠	فاعلية برنامج لتنمية التفكير الابتكاري والسلوك التوافقي لطفل الروضة.	رياض الأطفال	مقياس التفكير الابتكاري. مقياس السلوك التوافقي.	فاعلية البرنامج المقترح.
١٤	نادية كامل	٢٠٠٠	السلوك العدواني ومظاهره.	رياض الأطفال	اختبار تفهم الموضوع. المقابلة الإكلينيكية بطاقة ملاحظة السلوك العدواني.	تفوق الذكور فى العدوان المادي والإناث فى العدوان اللفظي. ارتباط العدوان بالعمر الأكبر.

ويؤخذ على الدراسات التي تناولت سيكولوجية الطفل بعامة طفل الروضة بخاصة ما يلي:

- قلة الدراسات التي تناولت الفئات الخاصة بعامة في مرحلة رياض الأطفال.
- لا توجد على حد علم الباحث دراسة واحدة تناولت فئة الحالات البينية بمرحلة رياض الأطفال.
- ندرة الدراسات التي تناولت الصفحة النفسية لدى الأطفال بعامة وطفل الروضة بخاصة وذلك على المستوى العربي والأجنبي.
- إهمال غالبية الدراسات المقارنة بين الجنسين.

ويذكر للدراسات التي تناولت سيكولوجية الطفل بعامة وطفل الروضة بخاصة ما يلي:

- اهتمام بعض من هذه الدراسات بالقدرات العقلية المعرفية لطفل الروضة.
- غزارة الدراسات التي اتخذت من أطفال الروضة محورا للبحث.
- تناولها لجوانب متعددة ومتنوعة من سمات شخصية طفل الروضة.
- شيوع استخدام مقاييس "رسم الرجل – قائمة ملاحظة سلوك الطفل – ستانفورد – بينة" في الدراسات العربية.

فروض الدراسة :

١-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث من ذوى الحالات البينية فى متوسطات :

أ- الدرجة العمرية المعيارية المركبة لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة واختباراتهم الفرعية .

ب- الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية " قائمة ملاحظة سلوك الطفل - تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى - المخاوف للأطفال " وأبعادهم الفرعية .

٢-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين أطفال الصفين (KG-1- KG2) من ذوى الحالات البينية متوسطات :-

أ- الدرجة العمرية المعيارية المركبة لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة واختباراتهم الفرعية .

ب- الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية " قائمة ملاحظة سلوك الطفل - تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى - المخاوف للأطفال "وابعادهم الفرعية .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الروضات باختلاف نوع التعليم (عربى - لغات) من ذوى الحالات البينية فى متوسطات

أ- الدرجة العمرية المعيارية المركبة لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة واختباراتهم الفرعية .

ب- الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية " قائمة ملاحظة سلوك الطفل- تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى - المخاوف للأطفال " وابعادهم الفرعية .

الفصل الرابع
منهج الدراسة وإجراءاتها

- مقدمة .
- عينة الدراسة .
- أدوات الدراسة .
- إجراءات الدراسة .
- الأساليب الإحصائية .



مقدمه :

يتضمن هذا الفصل وصفا تفصيليا لإجراءات الدراسة من حيث تحديد حجم العينة و أسلوب اشتقاقها و مدى تجانسها و مبررات اختيارها مع عرض لأدوات الدراسة و مراحل إعدادها و الكفاءة السيكومترية لكل أداة ، ثم عرض الخطوات المتبعة فى تنفيذ خطة البحث و الأساليب الإحصائية المستخدمة فى تحليل النتائج .

أولاً :- عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة المبدئية من (١١٦) طفل و طفلة من تلاميذ مرحلة رياض الأطفال ببعض المدارس الخاصة و التجريبية بمنطقتى العجوزة و الزمالك و ممن يصنفون فى فئة الحالات البينية وفقا للمحكات الآتية :

أ. تصنيف معلمات الروضة لهم بوصفهم يعانون من مشكلات فى الاستيعاب و التحصيل ترجع إلى ضعف قدراتهم العقلية مقارنة بأقرانهم .

ب. الحاصلون على درجة ذكاء تضعهم فى فئة الحالات البينية وفقا لمقياس رسم الرجل .

ج. الحاصلون على درجة عمريه معيارية مركبه تضعهم فى فئة الحالات البينية وفقا لمقياس ستانفورد - بينيه الصورة الرابعة .

إلا أنه قد تم استبعاد عدد (٤٤) طفلا و طفلة منهم لأسباب متعددة :

طفل لكونه من أبوين صم و بكم . .

طفل لكونه من أبوين غير متعلمين .*

طفلة رفضت الكلام نهائيا مع الباحث أو الاستجابة لبنود الاختبار و تشكو المدرسة من عدم تجاوبها لفظيا مع المعلمة و الرفاق على الرغم من تأكيد ولى أمرها بكونها تتجاوب لفظيا بالمنزل .

(٦) طفلا وطفلة لحصولهم على درجات عمريه معيارية مركبة تضعهم على الحد الفاصل بين الحالات البينية والتخلف العقلى القابل للتعليم بالإضافة إلى انخفاض درجاتهم على مقياس رسم الرجل مقارنة بباقى أفراد العينة .

(*) الأب يعمل صانع والأم لا تعمل

(٩) طفلا وطفلة لعدم التزام المعلمات باستكمال البيانات الخاصة بالاستجابة على أدوات الدراسة الخاصة بهم والاعتذار بأكثر من سبب للتأخير مما دفع الباحث إلى استبعادهم .

(١٩) طفلا و طفلة لتكرار غيابهم بصورة دائمة أثناء تطبيق الأدوات الميدانية للدراسة .

(٧) طفلاً و طفلة انزعجوا لخروجهم من الفصل برفقة الباحث أو المعلمة و ذلك لربطهم بين كلمة دكتور التى كانت تلقب بها المعلمة الباحث و الدكتور الذى يقوم بالتطعيم فى المدرسة ، ففضل الباحث عدم الضغط عليهم ، مع ملاحظة أن هناك من عبر بالانزعاج أيضا إلا أنه بمجرد عودة زملاء لهم مع الباحث بعد تطبيق أدوات البحث فى مرح و سرور طالبوا بأنفسهم من الباحث اصطحابهم لتطبيق أدوات البحث و يرجع الباحث أسباب سعادة أفراد العينة بتطبيق أدوات البحث عليهم إلى مناسبة فقرات مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة لطفل الروضة حيث يشتمل على جانب كبير من المهارات الأدائية و التى تقترب أدواتها من لعب الطفل وتتميز بالجذب و تحمل قدرا من التحدى لقدرات الطفل .

و بذلك تكونت عينة الدراسة النهائية من (٧٢) طفلا و طفلة ممن يصنفون فى فئة الحالات البينية وفقا لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة بواقع (٤٦) ذكور، (٢٦) إناث .

و فيما يلى عرض لتوزيع عينة الدراسة و خصائصها :

أ. توزيع عينة الدراسة وفقاً للإدارات التعليمية و المدارس التابعة لها :-

شملت عينة الدراسة تلاميذ الصفين الأول و الثانى بمرحلة رياض الأطفال بإدارتى وسط الجيزة التعليمية و الزمالك التعليمية و ذلك بمدارس العجوزة الخاصة و القومية التجريبية بقسميها " عربى – لغات " ومدرسة بورسعيد الخاصة بالزمالك و جميعهم بمحافظة القاهرة الكبرى وتمثل هذه المدارس ثلاثة أنماط مختلفة فإحداهما تجريبية بمصروفات حكومية محددة وتمثلها روضة مدرسة القومية بالعجوزة والثانية ذات مصروفات مرتفعة وتمثلها روضة مدرسة بورسعيد بالزمالك والثالثة خاصة بمصروفات تعد وسطا بين المدرستين السابقتين وتمثلها روضة مدرسة العجوزة الخاصة وتشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية. و جدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

يوضح العدد والنسب المئوية لتوزيع غينة الدراسة تبعاً للإدارات التعليمية والمدارس التابعة لها

الإدارة التعليمية	المدرسة		ذكور	%	إناث	%	إجمالى	%
وسط الجيزة	العجوزة (الخاصة)		١١	٦١ %	٧	٣٩ %	١٨	٢٥ %
وسط الجيزة	القومية	عربى	٨	٥٠ %	٨	٥٠ %	١٦	٢٢%
وسط الجيزة		لغات	١٧	٧٤ %	٦	٢٦ %	٢٣	٣٢%
الزمالك	بورسعيد (لغات)		١٠	٦٧ %	٥	٣٣ %	١٥	٢١%

و يرجع اختيار الباحث لهذه المدارس للأسباب التالية :

١- ترحيب إدارة هذه المدارس بتطبيق الدراسة بها .

٢- كون هذه المدارس تضم أبناء من أسر من مستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية لا تقل عن المتوسط وبالتالى تتميز بما يلى :-

أ. استبعاد فئة المحرومين ثقافياً من تداخلها مع أفراد العينة حيث تم مراعاة اختيار المدارس من مناطق تتميز بمستوى ثقافى مرتفع وذات مصروفات خاصة وبالتالى أستبعد أبناء الطبقات ذات المستوى الثقافى المنخفض وكذلك أستبعد الباحث الحالات الملتحقة بهذه المدارس اعتمادا على ارتفاع مستواها الاقتصادى على حين تعانى من انخفاض المستوى الثقافى .

ب. حرص أولياء الأمور فى الأسر ذات المستوى الاقتصادى المتوسط وفوق المتوسط على تعليم أبنائهم واستمرارهم فى التعليم بصرف النظر عن قدراتهم الفعلية بعكس ولى الأمر فى الأسر ذات المستوى الاقتصادى المنخفض والذى يقذف بأبنة فى سوق العمل إذا تعثر دراسيا .

٣- تشتمل هذه المدارس على نوعى التعليم السائد برياض الأطفال " عربى – لغات " وتمثل إحدى روضتى مدرسة القومية التجريبية نظام رياض الأطفال عربى على حين تمثل الروضة الثانية للمدرسة نفسها مع المدرستين الأخرتين نظام رياض الأطفال لغات . وترجع أهمية رياض الأطفال لغات فى كونها أقدر على تحديد وبروز الأطفال الذين يعانون

من انخفاض قدراتهم ا لعقلية لما يمثله تدريس لغتين فى هذه المرحلة لهذه الفئة من صعوبات حيث أن الطفل ذو القدرات العقلية البينية فى حاجة إلى مزيد من الوقت والإيضاح حتى يتمكن من الاستيعاب والتحصيل مقارنة بالطفل العادى ويأتى تعليم لغتين فى تلك المرحلة ليحمله بثقل يفوق قدرته ويبرزه بصورة أكثر وضوحا بوصفه غير قادر على مسايرة أقرانه فى التحصيل والاستيعاب .

٤- على الرغم من القرار الوزارى بحظر التدريس فى مرحلة رياض الأطفال والاعتماد على منهج النشاط إلا أنه نزولا على إلحاح أولياء الأمور وخوفا من قيام أولياء الأمور بسحب أبنائهم من المدرسة تقوم هذه المدارس بالتدريس سرا مما يساعد المعلم على الوقوف على جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ .

ب. توزيع عينة الدراسة وفقا للمرحلة الدراسية

شملت عينة الدراسة تلاميذ مرحلة رياض الأطفال بصفيها الأول والثانى ويوضح الجدول (١٠) توزيع أفراد العينة وفقا للصف الدراسى :

جدول (١٠)

يوضح العدد والنسب المنوية لتوزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير الصف الدراسى

الصف الدراسي	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%
KG 1	٢٢	%٦٩	١٠	%٣١	٣٢	%٤٤,٤٥
KG 2	٢٤	%٦٠	١٦	%٤٠	٤٠	%٥٥,٥٥
المجموع	٤٦	%٦٤	٢٦	%٣٦	٧٢	%١٠٠
%	%٦٤	-	%٣٦	-	%١٠٠	

جـ . خصائص عينة الدراسة : -

تجدر الإشارة إلى أن مجتمع الدراسة يعتبر من النوع المخطط فالعينة محددة بمواصفات خاصة تشمل العمر و النوع و المستوى الاقتصادى الاجتماعى ومستوى الذكاء.

و فيما يلى عرض لخصائص العينة : -

١. العمر

تراوحت أعمار أفراد عينة الدراسة بين أربع سنوات إلى سبع سنوات (٥٢ شهرا – ٨٨ شهرا) بمتوسط عمر حسابى (٦٦,٩ شهرا) وانحراف معيارى (٧,٣٢ شهرا) و يوضح جدول (١١) توزيع أفراد العينة وفقا للعمر .

جدول (١١)

يوضح العدد و النسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

العمر بالسنين	ك	%
٤ -٦	٥٤	٧٥ %
٦ -٨	١٨	٢٥ %

٢. النوع : -

تكونت عينة الدراسة من أطفال مرحلة رياض الأطفال ذكور وإناث وذلك للحد من تأثر النتائج بهذا المتغير وكذلك للمقارنة بينهما .جدول (١٢) يوضح توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير للنوع

جدول (١٢)

يوضح العدد والنسب المئوية لأفراد العينة وفقا لمتغير النوع

النوع	ن	%
ذكور	٤٦	٦٤%
إناث	٢٦	٣٦%

يتضح من الجدول السابق عدم تساوى عدد الذكور والإناث فى عينة الدراسة كما يلاحظ زيادة عدد الذكور مقارنا بعدد الإناث ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة حيث يزداد معدل انتشار ضعف القدرة العقلية لدى الذكور كما أظهرت الدراسات النظرية .

حيث يشير كل من جابر عبد الحميد (١٩٧٣) وفؤاد البهى السيد(١٩٩٤) وأحمد عزت راجح(١٩٩٥) إلى اختلاف المدى القائم فى الفروق العقلية تبعا لاختلاف الجنس فيزداد عند الذكور ويقل عند الإناث أي أن الفروق العقلية عند الذكور أوضح وأكبر منها عند الإناث ولذا تزداد نسب العباقرة وضعاف العقول عند الذكور عنها عند الإناث .(جابر عبد الحميد ١٩٧٣: ١٨)، (فؤاد البهى السيد ١٩٩٤ : ٣٣) ، (أحمد عزت راجح ١٩٩٥ : ٤٢٩) .

بل أوضحت الدراسات أيضا أن البنات يتفوقن فى المدرسة عن الذكور وأن نسبة ضئيلة منهن ضمن الفئة البينية وقد أوضحت الدراسات كذلك أن كثيرا من التلاميذ الذكور يتخلفون دراسيا ويرسبون فى العام الأول لدخولهم المدارس الابتدائية وأن ذلك يحدث قليلا للبنات . (طلعت حسن عبد الرحيم ١٩٨٠ : ٨٢).

ويضيف الباحث أن المجتمع المصرى يحرص على تعليم الأبناء وخاصة الذكور منهم بصرف النظر عن قدراتهم الفعلية على حين قد تؤخر الأسرة إلحاق الطفل الأنثى بالروضة إلى سن المدرسة الابتدائية خاصة إذا ظهر لديها قصور فى القدرات العقلية المعرفية .

٣ـ المستوى الاقتصادي الاجتماعي

بالاعتماد على البيانات التى تم جمعها من معلمات وإدارة المدارس عن كل من مهنة الأب والأم ومستوى تعليمهما والمنطقة السكنية التابعين لها كمحكمات لتحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي

هذا ولم يتمكن الباحث من تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي على أفراد عينة الدراسة لسببين أولهما صغر عمر العينة مما يجعل من الحصول على معلومات دقيقة حول دخل الأسرة ومصادر الإنفاق من خلال أفراد العينة أمرا شاق . ثانيهما طلب إدارة المدارس من الباحث عدم الحصول على بيانات شخصية من الأطفال أو الاتصال مباشرة بأولياء الأمور مما دعا الباحث إلى الاعتماد على البيانات الواردة بالملفات من حيث وظيفة الأب والأم ومستوى تعليمهم والمنطقة السكنية واستكمال هذه البيانات عن طريق المعلمات .

وقد راعى الباحث انتماء أفراد العينة إلى المستوى الاقتصادى الاجتماعى المتوسط كحد أدنى وقد شملت عينة الدراسة فئات اقتصادية واجتماعية متعددة يمكن ضمها فى مجموعتين وفقا لوظيفة الأب *

(*) أسترشد الباحث فى تقسيم أفراد العينة تبعا لوظيفة الأب بمقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة المصرية المعدل سنة ١٩٨٨ (عبد العزيز الشخص ١٩٨٨ . ٢٣٥)

المجموعة الأولى : الوظيفة التى يضمها أصحاب أعمال حرفية كبيرة أو أعمال حرة " صائغ – تاجر- رجل أعمال – مقاول "

المجموعة الثانية : موظفون بمؤهل جامعى " أطباء – مهندسين – محاسبون – ضباط "

٤ـ مستوى الذكاء

اعتمد الباحث فى حساب نسبة ذكاء أفراد العينة وتشخيص الحالات البينية على مقياسين للذكاء وذلك حتى تتعدد محكمات التشخيص فيطمئن الباحث إلى وقوع أفراد عينة الدراسة فى فئة الحالات البينية وقد استخدم إحداهما كمحك للفرز السريع " مقياس رسم الرجل " وأستخدم الآخر للدراسة المتعمقة فى جوانب القوة والضعف داخل القدرات العقلية المعرفية " مقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة " .

أ- نسب ذكاء مقياس رسم الرجل

تم الاعتماد على نسب ذكاء مقياس رسم الرجل كمحك مبدئى يميز بين الأطفال متوسطى الذكاء والأطفال الذين تقع نسب ذكائهم فى الفئة أقل من المتوسط. هذا وقد تراوحت نسب ذكاء أفراد العينة على مقياس رسم الرجل بين (٧١- ٨٨) بمتوسط حسابى (٧٧,٥٨) وانحراف معيارى (٥,٠٤) .

ب- نسب ذكاء مقياس ستانفورد- بينية الصورة الرابعة

تراوحت نسب ذكاء "الدرجة العمرية المعيارية المركبة " للأفراد عينة الدراسة بناء على مقياس ستانفورد- بينية الصورة الرابعة بين(٦٩-٨٤) بمتوسط حسابى(٧٥) وانحراف معيارى(٥,٦٩) ويوضح جدول (١٣) توزيع أفراد عينة الدراسة الكلية وفق الصف الدراسى والجنس على متغير القدرات العقلية المعرفية " الدرجة العمرية المعيارية المركبة"

جدول (١٣)

يوضح المتوسط والانحراف المعيارى لأفراد العينة وفقا لمستوى الذكاء على مقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة

المتغيرات	م	ع
العينة الكلية	٧٥	٥,٦٩
KG 1	٧٥,٨٤	٥,٨٥
KG 2	٧٤,٣٢	٥,٣٢
ذكور	٧٥,٨٣	٥,٩٣
إناث	٧٣,٥٤	٥,٠١

هذا وقد تأكد الباحث من خلو أفراد عينته من أى إعاقة جسمية أو أمراض صحية خطيرة أو مزمنة وذلك من خلال مراجعة الزائرة الصحية بالمدارس وكذلك من خلال الاحتكاك المباشر بين الباحث وأفراد العينة

مبررات اختيار عينة الدراسة

١. الاكتشاف المبكر لفئة الحالات البينية مما يساعد على تحديد جوانب القصور لديهم والعمل على علاجها من خلال التوجيه السليم وإعداد البرامج المناسبة

٢. كون هذه المرحلة تتميز بكونها مرحلة نمو ونضج سريع نسبيا مقارنه بالمراحل التالية لها مما يكسبها أهمية خاصة فى حياة فئة الحالات البينية وضرورة العمل على استثمارها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة لهم .

٣. الاستعانة بمعلمة الروضة فى تحديد الأطفال الذين يعانون من انخفاض القدرة التحصيلية الراجعة إلى القدرة العقلية للطفل والاعتماد عليها فى استكمال أدوات الدراسة وذلك لاستمرارية تدريسها لنفس الأطفال عاما دراسيا كاملا مما يتيح لها تحديد جوانب القوة والضعف فى قدرات الأطفال هذا بالإضافة إلى عرفتها بالخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لكل منهم . وجدير بالذكر أن هذه المعلمة التى يوكل عليها عبء تعليم الأطفال وفقا لقدراتهم والفروق الفردية القائمة بينهم تشير بكفاءة إلى كون الطفل يعانى من مشكلة إلا أنها تعجز عن فهم طبيعة هذه

المشكلة وأسلوب التعامل معها وقد يرجع ذلك إلى وجود عدد كبير من المعلمات بالروضات من غير المتخصصات" من غير الحاصلات على بكالوريوس رياض الأطفال" فى المجال والحاجة إلى المزيد من الاهتمام بالجوانب الميدانية والتطبيقية فى برامج إعداد المعلمة .

ثانيا : أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية فى الدراسة

١ – مقياس رسم الرجل

إعداد جود أنف – هاريس

٢- مقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة

أعده ثورنديك ، هاجن ، ساتلر ١٩٨٦.

أعده للبيئة المصرية / لويس كامل مليكة (١٩٩٤- ١٩٩٨)

٣- الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة

إعداد ديلانى وهوبكتز (١٩٨٧)

واعدها للبيئة المصرية / لويس كامل مليكة (١٩٩٨)

٤ - قائمة ملاحظة سلوك الطفل

إعداد مصطفى كامل ١٩٨٧

٥- مقياس تقدير الذات فى السلوك الاكاديمى

إعداد ليلى عبد الحميد ١٩٨٤

٦ - مقياس المخاوف للأطفال

إعداد زينب شقير (١٩٩٩- ٢٠٠٠)

وفيما يلى عرض موجز لتلك الأدوات :

مقياس رسم الرجل

Draw A Man Intelligence Scale

قامت جود انف Goodenough بأعداد مقياسها ونشره عام ١٩٢٦ حيث كان لها فضل الريادة فى استخدام رسم الرجل لقياس الذكاء وهو يختصر أحيانا إلى (GDAM)

وقد قامت جود أنف بوضع معايير للأطفال من سن ٣-١٣ سنة وقام كل من (Hemrichs1935)، (Cakley 1940) بزيادة مدى المقياس حتى وصل إلى سن ١٨ عاما ، وفى الغالب يتم تقسيم رسم الإنسان المنتج بواسطة المفحوص وفقا لقائمة مقننة يحسب على أساسها نسبة الذكاء I. Q. وفى مقياس رسم الرجل لكل من جود أنف وهاريس (Goodenough & Harris 1963) يطلب من المفحوص ثلاثة رسومات (رسم لرجل – رسم لامرأة – رسم للذات) ثم يتم من خلالهم حساب متوسط نسب الذكاء والتى تعتبره المؤلفتان اكثر ثباتا من نتائج تقييم رسم واحد فقط .ويركز الاهتمام فى المقياس على دقة الملاحظة لدى الطفل ، وارتقاء القدرة على التصور ولا يهتم المقياس بقياس المهارة الفنية فى الرسم . (لويس مليكه ١٩٨٥: ٢٣٠) ،(عادل كمال خضر ١٩٨٦: ٥٦) .

الكفاءة السيكومترية للمقياس

١- صدق القياس

قامت فاطمة إبراهيم (١٩٨٣: ١٣٥) بتقنين المقياس على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات إلى أقل من سبع سنوات وذلك على عينة من الأطفال يمثلون محافظات القاهرة ، الجيزة ، الفيوم ، الدقهلية وبحساب معامل صدق الاختبار عن طريق معامل الارتباط بينه وبين اختبار ستانفورد – بينيه الصورة (ل) فحصلت على معامل صدق قدره ٠,٧٩

كما قامت عزه خليل(١٩٩٣) بحساب صدق المقياس عن طريق معامل الارتباط بينه وبين اختبار وكسلر بلفيو لذكاء الأطفال فحصلت على معامل صدق يلغ٠,٧٧(عزه خليل ١٩٩٣ : ١٧٠- ١٧٢)

٢- ثبات المقياس :

قامت كل من جود أنف وهاريس بحساب معامل ثبات المقياس على مجموعتين منفصلتين ووجدتا أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠,٩٢- ٠,٩٧) كما قام مركز الاختبارات الأمريكية سنة(١٩٧٠) بإعادة تقنين المقياس

ووجد أن معامل الارتباط يتراوح ما بين (٠,٩٦١- ٠,٦٩٦) .(مايسه حسن على ١٩٩٦ : ٧٥) .

كما قامت فاطمه إبراهيم(١٩٨٣) فى دراستها السابقة بحساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق فحصلت على معامل ثبات وصل إلى ٠,٩٨ فاطمة إبراهيم(١٩٨٣: ١٣٥) .

وقامت عزه خليل(١٩٩٣) بحساب ثبات الإعادة على عينة قوامها ٣٠ طفلا وطفلة فحصلت على معامل ثبات ٠,٨٩ (عزه خليل ١٩٩٣ : ١٧١-١٧٢)

كما قام شحاته سليمان(٢٠٠٠) بحساب ثبات الإعادة على عينه قوامها ٤٠ طفلا فحصل على معامل ثبات قدره ٠,٩٩ . (شحاته سليمان ٢٠٠٠: ١٢٠)

صدق وثبات المقياس فى الدراسة الحالية :

١- صدق المقياس

اعتمد الباحث فى الاطمئنان إلى صدق المقياس فى الدراسة الحالية على محكين :

أ- توصية أساتذة علم النفس باستخدام المقياس وخاصة مع الأطفال صغار السن ولأغراض الفرز السريع .

ب- تداول انتشار استخدام المقياس فى الدراسات المصرية والعربية كما يتضح من الدراسات السابقة .

٢- ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق Test- Retest على عينة قوامها ٣٠ طفلا (١٥ ذكور - ١٥ إناث) بفاصل زمنى خمسة عشر يوما فحصل على معامل ثبات قدره(٠,٩٥) وهو معامل ثبات عالى يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

مقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة

Stanford- Binet Intelligence Scale : Fourth Edition

صدرت الصورة الرابعة من المقياس عام ١٩٨٦ والتى أعدها روبرت ، ل. ثورنديك واليزابيث ب. هاجن وجيروم ساتلر

Robert. Thorndike , Elizabeth,. Hagen & Jerome Sattler.

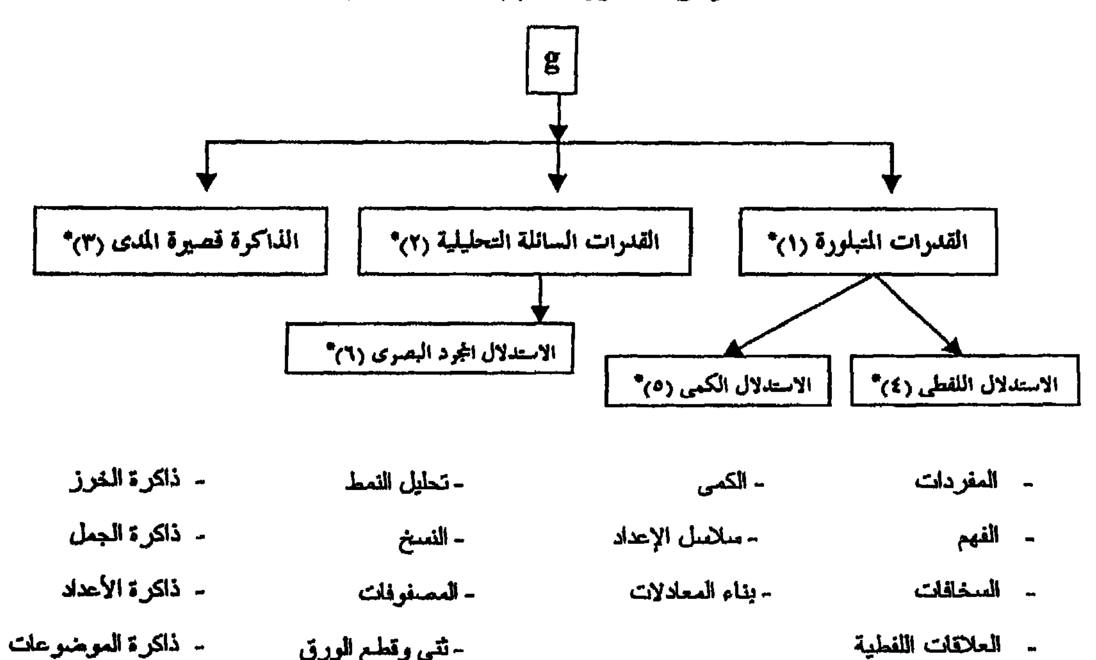
وقد أعدها وطورها بحيث تلائم البيئة العربية لويس كامل مليكه (١٩٩٤-١٩٩٨) .

وصف المقياس

المقياس في صورته الرابعة يمدنا بدرجة كلية مركبة تمثل العامل العام بالإضافة إلى أربع درجات للمجالات الفرعية بمتوسط حساب (١٠٠) درجه وانحراف معياري (١٦) درجه، كما يمكننا الحصول على ١٥ درجة تمثل الاختبارات الفرعية المكونة للمقياس بمتوسط حسابى (٥٠) درجه وانحراف معيارى (٨) درجات ويوضح الشكل رقم (٣) الشكل العام للمقياس .

شكل (٣)

تخطيط يوضح نموذج تنظيم الاختبارات الفرعية والمجالات والدرجة المركبة لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة



(1) Crystallized Abilities
(2) Fluid – Analysis Abilities
(3) Short Term Memory
(4) Verbal reasoning
(5) Quantitative reasoning
(6) Abstract / visual / reasoning

ويمكن الرجوع إلى دليل المقياس لمعرفة تفاصيل الأساس النظرى للمقياس ومحتوى الاختبارات الفرعية ووظائفها الإكلينيكية وطريقة التطبيق والتصحيح واستخراج المعايير والتفسير الإكلينيكي للدرجات العمرية المعيارية .

الصور المختصرة للمقياس

رغم أن معدى الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد – بينية يؤكدون على أنه من الأفضل تطبيق البطارية كاملة إلا أنهم يقدرون أيضا أنه فى بعض الممارسات الإكلينيكية وفى بعض البحوث قد يتطلب الأمر الاقتصار على بطارية مختصرة .

هذا ويمكن لبطارية مختصرة أن تعطى تقديرا دقيقا للمستوى العام لنمط القدرات المعرفية للفرد باستخدام ستة اختبارات تغطى المدى من عامين حتى الرشد وهى

١- المفردات Vocabulary

٢- ذاكرة الخرز Bead Memory

٣- الاختبار الكمى Quantitive

٤- تذكر الجمل Memory for sentences

٥- تحليل النمط Pattern analysis

٦- الفهم Comprehension

ويفضل أن يضاف إليهم اختبار النسخ Copying فى حالات الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى التعلم وفى المدى العمرى من عامين إلى ستة أعوام .

وقد أعتمد الباحث على البطارية المختصرة السابقة المكونة من سبعة اختبارات فرعية فى دراسته الحالية

أسباب اعتماد الباحث على البطارية المختصرة

١- صغر أعمار أفراد العينة يجعل من تطبيق البطارية كاملة أمرا شاقا عليهم .

٢- اختبارات البطارية المختصرة السابقة (٧ اختبارات) بالإضافة إلى اختبارات السخافات ، هم فقط الذين تتوافر لهم معايير مصرية فى المرحلة العمرية من سنتين وحتى خمس سنوات وهى المرحلة العمرية التى يقع بداخلها غالبية أفراد العينة .

٣- الثبات العالى الذى تتمتع به البطارية المختصرة حيث وجد معدو المقياس معاملات ثبات الدرجة المركبة فى المدى العمرى من(٢ – ٢٣) عام للبطارية المختصرة تتراوح بين ٠,٩٥ إلى ٠,٩٩

٤- تشير البيانات أيضا إلى أن معاملات الارتباط بين الدرجة على البطارية الكلية و الدرجة على البطارية المختصرة تتراوح بين ٠,٩٤ إلى ٠,٩٩

الكفاءة السيكومترية للمقياس :

صدق المقياس فى المجتمع الأمريكى

توافر للمقياس ثلاثة أنواع من الصدق هى :

١- معاملات الارتباط الداخلية ، بين المقاييس الفرعية و التحليل العاملى فكانت معاملات الارتباط دالة موجبة بين الاختبارات الفرعية والمجالات و الدرجة المركبة فى كل مستوى عمرى كما كان التشبع بالعامل الطائفى اقل من التشبع بالعامل العام .

٢-الارتباطات مع مقاييس الذكاء الأخرى ، و منها مقياس ستانفورد – بينيه الصورة(ل.م)، و مقياس وسك و مقياس وكسلر للراشدين ومقياس كوفمان و ذلك على مجموعات عادية و غير عادية (متفوقين – معاقين)

٣-المقارنة بين أداء عدد من الجماعات الأسوياء مثل الموهوبين والعاجزين عن التعلم و المعاقين عقليا .

ثبات المقياس فى المجتمع الأمريكى

تم حساب ثبات المقياس من خلال :

١- الاتساق الداخلى باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون (KR 20) و جاءت أعلى معاملات الثبات للدرجة العمرية المعيارية الكلية يليها الدرجة العمرية المعيارية للمجالات الأربعة و أخيرا الدرجة العمرية المعيارية للاختبارات الفرعية .

٢- إعادة الاختبار test – retest

و ذلك على مجموعتين عمريتين من سن ٥ سنوات إلى ٨ سنوات بفاصل زمني من ٢ – ٨ شهور و بلغت معاملات الارتباط للدرجة المركبة ٠,٩١ ، ٠,٩٠ على التوالى .

تقنين المقياس فى البيئة المصرية :

صدق الصورة المصرية للمقياس :

تتعدد و تتنوع الشواهد على صدق المقياس ، إذ يتوافر له الصدق الظاهرى بوصفه مقياساً للذكاء أو القدرات المعرفية .

كما أن تدرج متوسطات الفئات العمرية المختلفة فى نسق واضح تتزايد فيه المتوسطات تدريجيا من مرحلة عمريه إلى أخرى – و يشمل ذلك الاختبارات الفرعية و درجات المجالات و الدرجة المركبة – يؤكد صدق المركب المرتبط بالنمط الارتقائى المفترض للقدرات المعرفية .

و من مؤشرات صدق المركب صدق نمط مصفوفة الارتباطات الداخلية للفئات العمرية من ٢ إلى أقل من ٣٠ عام ،ويلاحظ أن كل الارتباطات موجبة ، مما يشير إلى احتمال وجود عامل مشترك بينها ، وتزيد معاملات الارتباط بين الاختبارات المنتمية إلى مجال معين عن ارتباطها بالمجالات الأخرى . مما يشير إلى احتمال وجود عوامل مجاليه ، كما أن بعض الارتباطات أقل من غيرها بمقادير ملحوظة مما يشير إلى احتمال وجود عوامل خاصة بالاختبار .

وقامت فاتن صلاح (١٩٩٩) بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق النموذج الهيراركى ثلاثى المستويات والذى بنى عليه المقياس فى تقييم ذوى الاحتياجات الخاصة وكذلك صدق الاتساق الداخلى للمقياس وصلاحيته فى تقييم الفئات الخاصة .(فاتن صلاح ١٩٩٩: ٢٩٧)

ثبات الصور المصرية للقياس

تشير النتائج المبدئية لإحدى الدراسات الحديثة حول المقياس إلى أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع نسبيا عند استخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR 20) ، فقد تراوحت معاملات الثبات من (٠,٨٢) لتذكر الأرقام ، (٠,٨٥) للعلاقات اللفظية إلى (٠,٩٧) لتذكر الجمل ، (٠,٩٥) لكل من تحليل النمط والفهم ، (٠,٩٤)

للمفردات ، وذلك على عينات تراوحت أحجامها من (٣٨٠) تلميذا إلى (٦٦٠) تلميذا وجميعهم تحت سن ٢٣ عام .

أما معامل ثبات الإعادة فقد كان أقل نسبيا إذ تراوح على مجموعه من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (٣٠ طفلا) ، (٠,٥٣) للنسخ ، (٠,٦٤) للاستدلال المجرد البصرى ، (٠,٦٦) للاستدلال الكمى إلى (٠,٨٦) لتذكر الجمل ، (٠,٨٧) للاستدلال اللفظى ، (٠,٨٨) للذاكرة قصيرة المدى ، بينما كان(٠,٨٧) للدرجة المركبة . (لويس مليكه ١٩٩٨: ١٨٤- ١٨٦)

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة:

The profile of inferred abilities

تقترح ديلانى وزميلها هوبكنز ١٩٨٧

Delany & Hopkins(1987)

إطارا تفسيريا متمثلا فى النموذج التوكيدى ، وذلك لتفسير نتائج تطبيق الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد – بينية ، ويهدف هذا النموذج إلى التقييم الفردى للقدرات المتضمنة فى الاستجابات للاختبارات الفرعية فى محاولة لفهم النسق المعرفى والسلوكى للمفحوص .

وقد توصلا إلى إعداد صفحة نفسية تتضمن مجموعة من القدرات والتأثيرات ، وذلك من خلال التحليل المنطقى لمطالب الأداء على المقياس على أساس أحكامهما وتفسيرهما لتراث البحوث ، وعلى أساس ملاحظات ذوى الخبرة فى تطبيق المقياس فيما يتصل بما يعتقدون أنها المهام المطلوبة للأداء على الاختبارات المختلفة ، وكذلك على أساس التحليلي العاملى .

وتيسير هذه الصفحة الانتقال من الأداء على الاختبار إلى تحديد خصائص وصفات المفحوص .

طريقة استخدام الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة :

رتبت الاختبارات طبقا لترتيبها فى صفحة غلاف كراسة تسجيل الإجابات ، ويقوم الفاحص بملء البيانات الأولية للمفحوص ومتوسط درجته العمرية المعيارية ، ويشمل الجانب الأيمن للصفحة على القدرات والتأثيرات ، وتشير

المربعات البيضاء إلى الاختبارات التى تقيس قدرة أو تأثير معين ، بينما يوجد فى الجانب الأيسر من العمود جوانب القوة والضعف المميزة للمفحوص .

ويسجل الفاحص فى الصف الأول الدرجات العمرية المعيارية التى حصل عليها المفحوص فى الاختبارات الفرعية ، ثم يسجل متوسط هذه الدرجات فى الصف الثانى ، ويوضع الفرق بين الدرجات على الاختبارات ومتوسط هذه الدرجات فى الصف الثالث وتحول هذه الفروق إلى مجموعة من العلامات كالتالى :

إذا كان الفرق (٧) درجات أو أكثر يحصل على (ق) ومعناها قوة

إذا كان الفرق (-٧) أو أكثر يحصل على (ض) أى ضعيف

إذا تراوح الفرق من (صفر :٦) يحصل على (+) أى أقرب إلى القوة

إذا تراوح الفرق من (-١:- ٦) يحصل على (-) أى أقرب إلى الضعيف

وتجدر الإشارة إلى أن الهدف من استخدام هذه الصفحة هو إلقاء مزيد من الضوء حول القدرات العقلية المعرفية كما تنعكس فى الاستجابة للاختبارات الفرعية المكونة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد – بينية ، فلا يقتصر الأمر على تحديد القدرة العقلية المعرفية للفرد بل يتعداه إلى تحديد جوانب القوة والضعف داخل هذه القدرة العقلية المعرفية المتمثلة فى الاستجابة على الاختبارات الفرعية .

وتوجد قائمة بتعريف المصطلحات المستخدمة لتحديد القدرات والتأثيرات المستنتجة لكل اختبار يمكن الرجوع إليها من خلال دليل الاختبارات .

قائمة ملاحظة سلوك الطفل : (CBRS)

Child Behavior Rating Scale

صمم هذه القائمة راسيل ن . كاسيل (Cassel , R. N. 1961) لتكون أداة سيكولوجية تستخدم فى التقدير الموضوعى للتوافق الشخصى و الاجتماعى للأطفال فى سن رياض الأطفال و المدرسة الابتدائية . و قام بترجمته و أعداده للبيئة المصرية مصطفى كامل (١٩٨٧) .

وصف القائمة :

تتكون القائمة من(٧٨) فقرة لقياس خمسة مجالات فرعية للتوافق يوضحها الجدول التالى :-

جدول رقم (١٤)

يوضح المجالات الفرعية للتوافق فى قائمة ملاحظة سلوك الأطفال

م	المجالات الفرعية للتوافق	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	التوافق الشخصى Self-Adjustment	٢٠	١ – ٢٠
٢	التوافق الأسرى Home-Adjustment	٢٠	٢١ – ٤٠
٣	التوافق الاجتماعى Social-Adjustment	٢٠	٤١ – ٦٠
٤	التوافق المدرسى School-Adjustment	١٢	٦١ – ٧٢
٥	التوافق الجسمى Physical-Adjustment	٦	٧٣ – ٧٨

كما يمكن استخراج درجة كلية للتوافق من خلال مجالات التوافق الفرعية السابقة .

و يقتصر استخدام القائمة على الملاحظين الذين قاموا بملاحظة سلوك الطفل موضع التقدير ، و الذين يعرفونه معرفة وثيقة .

و يرى معدو القائمة أن لها استخدامات عديدة خاصة مع تلاميذ مرحلة رياض الأطفال ، و أنها تفيد فى الأغراض التالية :-

١. أنها تعد وسيلة مناسبة للحصول على تقديرات موضوعية عن أطفال مرحلة رياض الأطفال .
٢. توفر بيانات للمدرسين و الأخصائيين النفسيين تتيح لهم فهما أفضل للضغوط و الظروف التى تكتنف حياة الطفل .
٣. أنها تعكس بدقة المجالات التى ينبغى أن تخضع للدراسة الإكلينيكية من خلال تباين الدرجات على مجالات القائمة .

الكفاءة السيكومترية للقائمة :-

صدق القائمة فى المجتمع الأمريكى :-

توافرت للقائمة نوعان من الصدق

أ. **الصدق الظاهرى :** يرى معد القائمة أنها تتمتع بدرجة عالية من الصدق الظاهرى لكون كل فقرات القائمة مشتقة من ملخصات تقارير للحالات وضعها متخصصون على درجة عالية من الكفاءة فى تخصصات مختلفة تتصل بسلوك الطفل .

ب. **الصدق التكوينى :** و ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين تقديرات الآباء و الأمهات و المعلمين للتوافق على عينة قوامها (٦٠٠) طفل وبين التقديرات على اختبارات تحصيلية ونسبة الذكاء والنسبة الاجتماعية المستخرجة من مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى مما يشير إلى أن التقديرات على قائمة ملاحظة سلوك الطفل تتبئ بالأداء على هذه الاختبارات .

ثبات القائمة فى المجتمع الأمريكى

قام معد القائمة بحساب الثبات من خلال

أ- ثبات الاستقرار عبر الزمن Stablility

وذلك فى دراستين للثبات عبر الزمن على الأباء والمعلمين جاءت معاملات الارتباط للأباء ٠,٩١ وللمعلمين ٠,٧٣ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

ب- ثبات التجزئة النصفية Split Half

وبحساب معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية كانت معاملات الثبات ٠,٨٧ مما يشير إلى تمتع القائمة بدرجة عالية من الثبات

صدق الصورة المصرية للقائمة

قام معرب القائمة بحساب الصدق من خلال

أ- صدق التكوين

وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين تقديرات التوافق الكلى للشخصية على القائمة عن طريق عدد من المعلمين والأباء والأمهات لعينة قوامها (٣٠٠) طفل وكل من متوسط درجات التحصيل والقدرة العقلية ومفهوم الذات والاتجاهات نحو المدرسة وأشارت النتائج إلى دلالة الارتباط مما يشير إلى أن القائمة تقدم معلومات مفيدة عن توافق الأطفال .

ب- صدق التمييز

وذلك عن طريق قدرة القائمة على التمييز بين الأطفال الأسوياء وسيئى التوافق وأشارت النتائج المستخرجة من درجات مجموعتين من الأسوياء وسيئى التوافق إلى وجود فروق دالة بينهما عند مستوى ٠,١ على جميع الأبعاد التى تقيسها القائمة ولصالح الأسوياء .

و فى عام ١٩٩٩ قامت نهى ضياء الدين بحساب صدق القائمة عن طريق حساب صدق الاتساق الداخلى فتوصلت إلى معاملات صدق تتراوح بين ٠,٧٩ إلى ٠,٨١ و كذلك قامت بحساب الصدق الذاتى للقائمة فحصلت على معامل صدق ٠,٩٣ للدرجة الكلية للقائمة (نهى ضياء الدين ١٩٩٩ : ١٢٢ - ١٢٣)

ثبات الصورة المصرية للقائمة :

قام معرب القائمة بحساب الثبات من خلال

ثبات التجزئة النصفية **split half** :

من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية و الزوجية فكانت معاملات الثبات ٠,٧٨

أ. ثبات الاتساق الداخلى :

من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية للقائمة والدرجة الكلية لها و جاءت معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥ و ٠,٠١ مما يشير إلى تمتع القائمة بدرجة عالية من الثبات .

و فى عام ١٩٩٩ قامت نهى ضياء الدين بحساب ثبات القائمة عن طريق إعادة الاختبار فتوصلت إلى معامل ثبات ٠,٨٨ للدرجة الكلية للقائمة و بحساب

ثبات القائمة عن طريق التجزئة النصفية توصلت إلى معامل ثبات ٠,٨٧ للدرجة الكلية للقائمة و ذلك بعد تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون. (نهى ضياء الدين ١٩٩٩ : ١٢٠ ـ ١٢١)

هذا ويمكن الرجوع إلى دليل القائمة للتعرف على المزيد عن مفتاح التصحيح و حساب الدرجات و استخراج المعايير الإحصائية و التفسير الإكلينيكى للدرجات .

صدق وثبات القائمة فى الدراسة الحالية

(أ) الصدق:-

أعتمد الباحث فى الاطمئنان إلى صدق القائمة للاستخدام على عينة دراسة من خلال:

١- إقرار معد القائمة بأهميتها كوسيلة موضوعية للحصول على تقديرات التوافق لأطفال مرحلة رياض الأطفال .

٢- اشتمال عينة تقنيين القائمة على عينة من الأطفال الغير أسوياء وكان من ضمنهم أطفال من فئة المتأخرين دراسيا وكذلك ممن يتصفون بسوء العلاقة مع الزملاء والمعلمين .(مصطفى كامل ١٩٨٧: ١٩-٢٠) .

٣-شيوع استخدام القائمة فى العديد من الدراسات العربية والأجنبية .

٤- استخدام القائمة فى إحدى الدراسات الحديثة (نهى ضياء ١٩٩٩).

٥-قام الباحث الحالى بحساب صدق القائمة عن طريق :

الصدق البنائى أو التكوينى : Construct Validity

وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلى للقائمة لإيجاد معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للقائمة فجاءت معاملات الارتباط كما يلى :

جدول رقم (١٥)

يوضح الصدق البنائى لقائمة سلوك الطفل من خلال الاتساق الداخلى

م	الأبعاد	معامل الصدق
١	التوافق الشخصى	٠,٧٢
٢	التوافق الأسرى	٠,٦٩
٣	التوافق الاجتماعى	٠,٧٢
٤	التوافق المدرسى	٠,٦٥
٥	التوافق الجسمى	٠,٦٦

ر= ٠,٣٠ عند مستوى دلالة ٠,٠١

= ٠,٢٣ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١٥) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يؤكد تماسك وحدات بناء القائمة واتساق مكوناتها

(ب) الثبات:-

قام الباحث بحساب ثبات القائمة فى الدراسة الحالية عن طريق

التقسيم النصفى Split - half

وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية للقائمة بعد تطبيقها على عينة الدراسة فجاءت معاملات الارتباط كما يلى :-

جدول (١٦)

يوضح معاملات ثبات قائمة ملاحظة سلوك الطفل وذلك بعد تعديل معامل الارتباط النصفى باستخدام معادلة سبيرمان برون

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	التوافق الشخصى	٠,٩١
٢	التوافق الأسرى	٠,٩١
٣	التوافق الاجتماعى	٠,٩١
٤	التوافق المدرسى	٠,٨٦
٥	التوافق الجسمى	٠,٨٨
٦	الدرجة الكلية لتقدير التوافق	٠,٩٠

ويتضح من الجدول (١٦) السابق أن جميع معاملات الارتباط موجبة وتشير إلى تمتع القائمة بدرجة ثبات مرتفعة وذلك على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية .

مقياس تقدير الذات فى السلوك الاكاديمى :- (BASE)

Professional Manual For Behavioral Academic Self-esteem

وضع هذا المقياس فى الأصل كلا من كوبر سميث و جلبرتس ١٩٨٢
(Cooper Smith & Gilberts 1982)

و يستخدم هذا المقياس لقياس تقدير الذات المتعلق بالجانب الأكاديمى للأطفال و ذلك عن طريق الملاحظة المباشرة لسلوكهم داخل حجرة الدراسة و يرى معدا المقياس انه مهم جداً فى دراسات الطفولة و يفضل استخدامه عند تقويم أطفال ما قبل المدرسة لكونه أكثر جدوى فى قياس الجانب الأكاديمى لأطفال سن ٤ سنوات عن مقاييس التقدير الذاتى .

وصف المقياس :-

يتكون المقياس من (١٦) فقرة لقياس خمسة مجالات فرعية لتقدير الذات ويوضحها الجدول التالى :-

جدول رقم (١٧)

يوضح المجالات الفرعية لتقدير الذات فى السلوك الأكاديمى

م	المجالات الفرعية لتقدير الذات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	عامل مبادأة التلميذ	٦	١ – ٦
٢	عامل اليقظة الاجتماعية	٣	٧ – ٩
٣	عامل النجاح و الفشل	٢	١٠ – ١١
٤	عامل التجانب الاجتماعى	٣	١٢ – ١٤
٥	عامل الثقة بالنفس	٢	١٥ – ١٦

كما يمكن استخراج درجة كلية لتقدير الذات من خلال جمع درجات المجالات الخمس .

و يستخدم هذا المقياس مع أطفال سن ما قبل المدرسة و أطفال المدرسة الابتدائية و الاعدادية بطريقة فردية أو جماعية و هو يفيد فى الأغراض التالية :

١. تحديد مستويات الأطفال فى الجانب الأكاديمى لتقدير الذات .
٢. تحديد العوامل ذات الأثر الأكبر على الجانب الأكاديمى لتقدير الذات .
٣. تزويدنا بصورة واقعية عن الحياة الأكاديمية للتلاميذ الذين يحتاجون لمثيرات دافعة .
٤. إمدادنا بمعلومات عن الدراسات السيكولوجية و التربوية و الإكلينيكية على الأطفال .

الكفاءة السيكومترية للمقياس :

صدق المقياس فى المجتمع الأمريكى : توافر المقياس نوعان من الصدق

أ. الصدق التنبؤى :

و ذلك بحساب معامل الارتباط بينه و بين اختبار الفهم للمهارات الأساسية و أظهرت النتائج صدق المقياس فى التنبؤ بدرجات التحصيل الأكاديمى للتلاميذ .

ب. الصدق البنائى :

و ذلك عن طريق إجراء عمليات التحليل العاملى على ثلاث عينات أسفرت عن الخمسة عوامل المتضمنة بالمقياس مما يشير إلى الصدق البنائى للمقياس .

ثبات المقياس فى المجتمع الأمريكى :

قام معدو المقياس بحساب الثبات من خلال

ثبات المقدرين :

و ذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بن تقديرات مقدرين مختلفين على عينة قوامها(٢١٦) تلميذ فحصل على معامل ثبات قدره (٠,٧١) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

صدق الصورة المصرية للمقياس :-

قامت معربة المقياس بحساب الصدق من خلال

أ. الصدق التنبؤى :

و ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس و درجات تحصيل (٨٥) طفلا و طفلة و توصلت إلى أن السلوك المرتبط بالتحصيل يرتبط بصورة تنبؤية مع درجات التحصيل الدراسى مما يشير إلى صدق المقياس .

ب. الصدق التلازمى :

و ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس و درجات أطفال العينة السابقة على مقياس الدافعية للإنجاز فحصلت على معاملات ارتباط ٠,٥٣ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق .

ج. الصدق البنائى :

عن طريق إجراء عمليات التحليل العاملى فظهرت خمسة عوامل تماثل العوامل التى أظهرها التحليل العاملى فى الأصل الأمريكى .

ثبات الصورة المصرية للمقياس :

قامت معربة المقياس بحساب الثبات من خلال

ثبات المقدرين :

قامت معربة المقياس بحساب ثباته باستخدام مقدرين مختلفين لنفس العينة (٨٥ طفلا و طفلة) فحصلت على معامل ارتباط عالى قدره ٠,٦٥ .

هذا و يمكن الرجوع إلى دليل المقياس للتعرف على المزيد عن مفتاح التصحيح و استخراج المعايير الإحصائية .

صدق وثبات مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى فى الدراسة الحالية :

(أ) الصدق :-

اعتمد الباحث فى الاطمئنان إلى صدق المقياس للاستخدام على عينة دراسته من خلال :

١-توصية معدة المقياس لاستخدامه عند تقييم أطفال ما قبل المدرسة وذلك لكونه أكثر جدوى فى قياس الجانب الأكاديمى لأطفال سن الرابعة.

٢- إقرار معدة المقياس بأهميته خاصة للأخصائيين النفسيين والمدرسيين فى برامج التعليم الخاص والمعوقين (ليلى عبد الحميد ١٩٨٤: ١٩- ٢٠).

٣- استخدام المقياس فى إحدى الدراسات الحديثة (لبنى الطحان ١٩٩٥).

٤-قام الباحث الحالى بحساب صدق المقياس عن طريق :

الصدق البنائى أو التكوينى Construct Validity

وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلى للمقياس بإيجاد معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس فجاءت معاملات الارتباط كما يلى:

جدول رقم (١٨)

يوضح الصدق البنائى لمقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى عن طريق الاتساق الداخلى

م	الأبعاد	معامل الصدق
١	عامل المبادءة	٠,٧٢
٢	عامل اليقظة الاجتماعية	٠,٦٩
٣	عامل النجاح/ الفشل	٠,٧٢
٤	عامل التجاذب الاجتماعى	٠,٦٥
٥	عامل الثقة بالنفس	٠,٦٦

ر= ٠,٦٢ عند مستوى دلالة ٠,٠١

= ٠,٤٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١٨) السابق أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ مما يؤكد تماسك وحدات بناء المقياس واتساق مكوناته .

(ب) الثبات :-

قام الباحث الحالى بحساب ثبات تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى فى الدراسة الحالية عن طريق :

التقسيم النصفى Split - half

وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية للمقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة فجاءت معاملات الارتباط كما يلى:

جدول رقم (١٩)

يوضح معامل ثبات مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى وذلك بعد تعديل معامل الارتباط النصفى باستخدام معادلة سبيرمان برون

م	البعد	معامل الثبات
١	الدرجة الكلية لتقدير الذات	٠,٨٧

يتضح من الجدول (١٩) السابق أن معامل الارتباط موجب ويشير الى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات .

مقياس المخاوف للأطفال : -

Phobias Scale for Children

أعدت هذا المقياس زينب محمود شقير (١٩٩٩ - ٢٠٠٠) ليكون أداة سيكولوجية لقياس المخاوف لدى الأطفال فى المرحلة العمرية من ٣ - ١٢ سنه فى البيئة المصرية .

وصف المقياس :-

يتكون المقياس من (٢٦) عبارة تغطى المفاهيم المختلفة للمخاوف والأعراض المصاحبة لها و يختار الطفل بين إجابتين (نعم - لا).

الكفاءة السيكومترية للمقياس :-

صدق المقياس :- قامت معدة المقياس بحساب الصدق من خلال

١. الصدق الظاهرى :

حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الذين أقروا صدق عباراته لقياس المخاوف لدى الأطفال .

٢. صدق المحك :

حيث طبق المقياس على مجموعة من الأطفال (٨٠ طفلا) وتم حساب معاملات الارتباط بين درجاتهم على المقياس و درجاتهم على مقياس آخر للمخاوف فجاءت معاملات الاختبار دالة عند مستوى (٠,١) مما يعضد صدق المقياس .

ثبات المقياس :- قامت معدة المقياس بحساب الثبات من خلال

١. إعادة الاختبار test – retest

حيث طبق المقياس مرتين على عينة الصدق بفاصل زمنى(١٠) أيام وجاء معامل الارتباط ٠,٦١ للعينة الكلية .

٢. التجزئة النصفية split half

حيث تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات على الأسئلة الفردية مقابل الدرجات على الأسئلة الزوجية فجاءت معاملات الارتباط بعد تصحيحها بمعامل سبيرمان براون ٠,٦٨ للعينة الكلية مما يشير إلى تمتع المقياس بثبات مرضى و مقبول .

هذا و يمكن الرجوع إلى دليل المقياس للتعرف على المزيد عن مفتاح التصحيح و استخراج المعايير الإحصائية .

صدق وثبات مقياس المخاوف فى الدراسة الحالية :

على الرغم من حداثة إعداد مقياس المخاوف للأطفال المستخدم فى الدراسة الحالية (٢٠٠٠م) إلا أن الباحث قد لاحظ أثناء استخدام المقياس وجود بعض العبارات المصاغة بأسلوب صعب على عينة الدراسة الحالية استيعابه بصورة واضحة تمكنهم من إعطاء إجابة يطمئن إليها الباحث ولذلك قام الباحث بإجراء

تعديل فى صياغة بعض العبارات مع الإبقاء على المضمون الذى تعبر عنه العبارة وذلك مراعاة لطبيعة عينة الدراسة .

جدول رقم (٢٠)

يوضح العبارات المعدلة فى مقياس المخاوف قبل وبعد التعديل

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١	أحس بصداع فى دماغى كتير	أحس بصداع فى دماغى كتير فى راسى
٢	أرتعش لو مشيت لوحدى فى الشارع	أخاف وأرتعش لو مشيت لوحدى فى الشارع
٣	اسنانى تخبط لما المعلمة تطلعنى أكتب على السبورة	أخاف وأحس أن اسنانى تخبط لما تطلعنى المعلمة أكتب على السبورة
٤	يصفر وجهى لو أنطفأ النور فجأة	أخاف لو النور أنطفأ فجأة
٥	أخاف من ناس أو حاجات أنا عارف أنهم مابيعملوش حاجة وحشه فى حد	أخاف من حاجات وناس كتير مش وحشين
٦	وجهى يصفر وارتعش لما اشوف الصرصور يجرى أمامى	أخاف وارتعش لما اشوف الصرصور يجرى أمامى
٧	يصفر وجهى واصرخ لما أمشى فى حارة ضيقه أو مكان زحمة	أخاف وأصرخ لما أمشى فى حارة ضيقه أو مكان زحمة
٨	أغمض عينى وأخبى وشى لما أكون فى جنينه وأشوف فراشة أو نحله بتطير	أغمض عينى وأخبى وشى لما أشوف فراشة أو نحله بتطير

وبناء على التعديل السابق فى بعض عبارات المقياس قام الباحث بإعادة إجراء عمليات الصدق والثبات للتأكد من صدق وثبات المقياس بعد تعديل بعض عباراته.

(أ) الصدق :-

قام الباحث بحساب صدق المقياس عن طريق :

الصدق البنائى أو التكوينى Construct Validity

وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلى للمقياس بإيجاد معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس فجاءت معاملات الارتباط كما يلى:

جدول رقم (٢١)

يوضح الصدق البنائى لمقياس المخاوف للأطفال عن طريق الاتساق الداخلى

البعد	معامل الارتباط ومستوى الدلالة	البعد	معامل الارتباط ومستوى الدلالة
١	*٠,٢٤	١٤	**٠,٣٥
٢	**٠,٣٥	١٥	*٠,٢٦
٣	**٠,٣٧	١٦	*٠,٢٤
٤	**٠,٣٦	١٧	**٠,٣٩
٥	**٠,٣٣	١٨	**٠,٣١
٦	*٠,٢٩	١٩	**٠,٣١
٧	**٠,٣٣	٢٠	*٠,٢٩
٨	**٠,٣١	٢١	**٠,٥٩
٩	*٠,٢٩	٢٢	**٠,٤٦
١٠	**٠,٣٤	٢٣	**٠,٤٥
١١	**٠,٣٨	٢٤	**٠,٣١
١٢	**٠,٣٦	٢٥	**٠,٣٠
١٣	**٠,٣٦	٢٦	*٠,٢٦

ر= ٠,٣٠ عند مستوى دلالة ٠,٠١

= ٠,٢٣ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢١) السابق أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة مما يؤكد تماسك وحدات بناء المقياس واتساق مكوناته .

(ب) الثبات:-

قام الباحث الحالى بحساب ثبات المقياس فى الدراسة الحالية عن طريق :

التقسيم النصفى **Split - half**

وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية للمقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة فجاء معامل الارتباط كما يلى :

جدول رقم (٢٢)

يوضح معامل ثبات مقياس المخاوف وذلك بعد تعديل معامل الارتباط النصفى باستخدام معادلة سبيرمان برون

م	البعد	معامل الثبات
١	الدرجة الكلية للمخاوف	٠,٩٦

ويتضح من الجدول (٢٢) السابق أن معامل الارتباط موجب ويشير الى تمتع المقياس بدرجة مرتفعه من الثبات.

ثالثاً : إجراءات الدراسة :

تنقسم إجراءات الدراسة إلى قسمين رئيسيين هما :

١. إجراءات اختيار عينة الدراسة .
٢. إجراءات قياس متغيرات الدراسة .

(١) إجراءات اختيار عينة الدراسة :

- تم تحديد المدارس التى وقع عليها الاختيار وذلك لتحقيقها لأهداف الدراسة وللأسباب التى سبق ذكرها فى بداية الفصل .
- قام الباحث بزيارة المدارس التى وقع عليها الاختيار لتطبيق أدوات البحث بهدف:

أ- الحصول على موافقتها المبدئية لإجراء الدراسة بها

ب- استطلاع ميدان البحث والتمهيد لاختيار العينة .

ج - مقابلة معلمات الروضة للوقوف على تصورهم ومدي إدراكهم لمشكلة الدراسة .

د - مقابلة الأخصائية النفسية والاجتماعية فى حالة تواجدهم * للوقوف على مدى تردد الحالات البينية عليهم وأدواتها فى تشخيصهم وأسلوب التعامل معهم .

- طلب الباحث من معلمات الروضة تحديد الأطفال الذين يعانون من عدم قدراتهم على مسايرة أقرانهم فى الاستيعاب والتحصيل على إلا يكون السبب فى هذا القصور عائداً لظروف مؤقتة يمر بها الطفل أولإعاقة جسمية أو ظروف صحية أو أسرية و كذلك إلا يكون التلميذ قد بدأ فى التحسن نتيجة لإزالة هذه الأسباب .

- راعى الباحث أن يتم تطبيق أدواته و تجميع أراء المعلمات عن الأطفال فى نهاية الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى حتى تكون المعلمة قد تمكنت من تكوين صورة واضحة حول الطفل تمكنها من إصدار حكم على هذا الطفل .

- تم تطبيق مقياس رسم الرجل على جميع أطفال الروضات كاختيار مبدئى للفرز السريع و ذلك حتى لا يشعر أطفال العينة بكونهم مختلفين عن أقرانهم و كان لاستخدام المقياس هدفان :

أ – فرز سريع لأطفال الروضة و تحديد مبدئى لأطفال العينة .

ب – إقامة علاقة بين الباحث و أطفال عينته لما يتميز به المقياس من جاذبية للأطفال لاعتماده على الرسم الذى يعد أحد الأنشطة المحببة لأطفال الروضة كما انه يعمل على كسر حاجز الرهبة لدى الطفل من الباحث و يعد مدخلاً مناسباً لإقامة جو من الود و الألفة مع الطفل تمهيداً لتطبيق أدوات البحث التالية .

- * تشرف الأخصائية النفسية بمدارس بورسعيد على مشكلات أطفال الروضة كما يوجد بالروضة أخصائية اجتماعية مخصصة لأطفال الروضة فقط

- قام الباحث بمراجعة الأسماء المرشحة بمعرفة المعلمات و المصنفين بواسطة مقياس رسم الرجل بكونهم ضمن فئة الحالات البينية مع الزائرة الصحية و الأخصائية النفسية و سجلات الأطفال بالروضة للتأكد من خلوهم من الأمراض و الإعاقات الجسمية والظروف الصحية والأسرية والبيئية التى قد يعزى إليها قصورهم العقلى و عجزهم عن مسايرة أقرانهم.

- قام الباحث بتطبيق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة على جميع التلاميذ المرشحين من خلال المعلمات و المصنفين بواسطة مقياس رسم الرجل بكونهم فى فئة الحالات البينية والخالين من أى أسباب يعزى إليها قصورهم عن مسايرة أقرانهم بخلاف القدرة العقلية و بناء على نتائج المقياس تحددت العينة فى صورتها النهائية .

و بذلك يكون قد تم تحديد الأطفال ذوى القدرات العقلية البينية اعتمادا على المحكات التالية : -

أ. تقديرات المعلمات فى القدرة على التحصيل و التفاعل داخل الفصل و أثناء النشاط ..

ب.السجلات و الاختبارات المتوفرة لدى الأخصائية النفسية و الاجتماعية بالروضة .

ج. السجلات المدرسية و الصحية و مقابلة الزائرة الصحية .

د. مقاييس الذكاء و ذلك اعتمادا على مقياسين :

- مقياس رسم الرجل كأداة مدخلية للفرز السريع .
- مقياس ستانفورد بينيه كأداة تشخيصية تحليلية و ذلك لتشخيص الحالات البينية و تحليل نقاط القوة و الضعف داخل قدراتهم العقلية .

هـ.استبعاد تأثير المستوي الاجتماعي الاقتصادي المنخفض علي القدرة العقلية والتحصيليه للطفل بأخذ العينة من مستوى إقتصادى لا يقل عن المتوسط .

(٢) إجراءات قياس متغيرات الدراسة : -

- عقد الباحث جلسة مع معلمات كل روضة على حدة عرض فيها أدوات دراسته و خاصة تلك التى سوف يتم الإجابة عليها بواسطة المعلمات وذلك للتأكد من فهمهم للتعليمات و نمط الإجابة و إجلاء أى غموض أو استفسار حولها .

-قام الباحث بتطبيق أدوات دراسته من خلال أربع مراحل متتابعة :

المرحلة الأولى :

و تم فيها تطبيق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة بصورة فردية على كل طفل .

المرحلة الثانية :

و تم فيها تطبيق مقياس المخاوف بصورة فردية و ذلك بأسلوب إلقاء السؤال و تسجيل الإجابة .

المرحلة الثالثة :

و تم فيها إعطاء المعلمة ملفا مسجلا عليه البيانات الأولية للطفل و بداخله استمارات الأسئلة و الإجابة على مقياس مفهوم الذات في السلوك الاكاديمى وقائمة ملاحظة سلوك الطفل و طلب الإجابة عليها و أعدتها للباحث .

المرحلة الرابعة :

و تم فيها استلام إجابات المعلمات و الإجابة على استفساراتهم في حالة تواجدها ثم قام الباحث بإرفاق ورقتى الإجابة على مقياس ستانفورد بينيه والمخاوف بملف كل طفل .

- قام الباحث بتصحيح أدوات بحثه وفقا للتعليمات الخاصة بكل مقياس و نموذج التصحيح المعد لذلك و نظام التعامل مع الدرجات ثم رصد الدرجات .
- قام الباحث باستخدام الصفحة النفسية للقدرات و التأثيرات المستنتجة و ذلك لإلقاء المزيد من الضوء حول التحليل الكيفي لقدرات الأطفال ذوى الحالات البينية حتى يتعدى حدود الدرجة الكلية إلى تحديد جوانب القوة و الضعف داخلها .

رابعاً الأساليب الإحصائية :

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية نجملها فيما يلى:

أ. المتوسطات

ب. الإنحراف المعيارى

ج. اختبار (ت)

د. معاملات الارتباط

هـ. النسب المئوية

الفصل الخامس

نتائج الدراسة و مناقشتها

أولا : عرض ومناقشة نتائج تساؤلات الدراسة .

ثانيا : عرض ومناقشة نتائج فروض الدراسة .



بعد عرض الإطار النظرى ومفاهيم الدراسة والدراسات السابقة فالاجراءات والأساليب الاحصائية المستخدمة فى اختيار متغيرات الدراسة ، يتم عرض ومناقشة نتائج الدراسة فى ضوء :

تساؤلات الدراسة .

فروض الدراسة .

أولاً : عرض ومناقشة نتائج تساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول :

١- ما شكل الصفحة النفسية للقدرات العقلية المعرفية المستخرجة من خلال متوسطات .

[أ] الدرجة العمرية المعيارية المركبة لمقياس ستانفورد - بينيه للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجالات الأربعة الفرعية لعينة الدراسة مقارنة بعينة التقنين ؟

[ب] درجات الاختبارات الفرعية للمجالات الأربعة مقارنة بعينة التقنين ؟

[ج] درجات الاختبارات الفرعية للمجالات الأربعة لعينة الدراسة فى ضوء المتوسط الشخصى العام لدرجاتهم العمرية المعيارية ؟

[أ] شكل الصفحة النفسية للقدرات العقلية المعرفية فى ضوء متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة بمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة مقارنة بعينة التقنين .

لتحديد خصائص الصفحة النفسية للقدرات العقلية المعرفية لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الأربعة والمستخرجة من الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الأربعة الفرعية مقارنة بعينة التقنين ثم إعداد شكل تخطيطى يوضح متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة فى الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الأربعة الفرعية مع وضع خط يمثل متوسط أداء أفراد عينة التقنين وقيمته (١٠٠) درجة بالإضافة إلى مجموعة من الخطوط تمثل مدى انحراف أفراد عينة التقنين عن المتوسط بالارتفاع والانخفاض وقد بلغ الانحراف المعيارى للدرجة الكلية ودرجات المجالات الفرعية (١٦) درجة

والشكل (٤) يوضح أنماط تشتت متوسطات الدرجة الكلية المركبة ودرجات المجالات الفرعية لعينة الدراسة مقارنة بعينة التقنين.

يتضح من الشكل (٤) أن الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية لعينة الدراسة تنحصر فى المدى البينى (-١- -٢) وقد جاءت الدرجة العمرية المعيارية المركبة كأكثر الدرجات انخفاضا تلاها الاستدلال المجرد البصرى فالاستدلال اللفظى على حين تساوى متوسط درجات مجالى الاستدلال الكمى والذاكرة قصيرة المدى.

ومن خلال المسح الذى قام به الباحث للتراث النظرى وفى ضوء أحدث الدراسات العربية فى هذا المجال (فاتن صلاح ١٩٩٩ : ٢٢٨) والتى اهتمت بتحديد الصفحة النفسية المعرفية للمتأخرين دراسيا لا يوجد دراسة اهتمت بتحديد الخصائص المعرفية المميزة للحالات البينية وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة فاتن صلاح (١٩٩٩) فى طبيعة العينة المستخدمة حيث تناولت دراسة فاتن صلاح (١٩٩٩) تلاميذ المرحلة الابتدائية على حين تقوم الدراسة الحالية على أطفال رياض الأطفال وقد انحصرت اهتمامات الباحثين على تحديد نسب الذكاء وجوانب القصور فى مقارنتها العاديين وتحديد العوامل المؤدية إلى ذلك وتوصلت دراستهم إلى معاناة الحالات البينية من:

- جوانب قصور فى القدرات اللفظية – محمد على حسن (١٩٧٠) – (Mandes 1993)
- انخفاض كلا من الجانب اللفظى وغير اللفظى (Feldman 1991)
- ارتفاع مجال الاستدلال اللفظى إلى متوسط فى حين تنحصر الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية فى الحدود البينية فاتن صلاح(١٩٩٩) .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن ما توصلت إليه فاتن صلاح(١٩٩٩) من ارتفاع درجة مجال الاستدلال اللفظى عن المتوسط حيث جاءت جميع متوسطات المجالات الفرعية والدرجة العمرية المعيارية المركبة فى المدى البينى وذلك فى الدراسة الحالية.

على حين تتفق نتائج الدراسة مع جميع الدراسات والأبحاث النظرية والميدانية فى تعريف الحالات البينية ذلك أن أهم ما يميز الحالات البينية هو نسبة الذكاء التى تنخفض عن المتوسط.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه لويس مليكه(١٩٩٨) من وجود ارتباطات دالة موجبة بين (د.ع.م) للدرجة المركبة ودرجات المجالات الفرعية (لويس مليكه ١٩٩٨ : ١٨١) .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن (د.ع.م) للمجالات الفرعية الأربعة واختباراتها الفرعية تتضمن قياس مجموعة من القدرات والتأثيرات المستنتجة من النموذج التحليلى لديلانى وهوبكنز(١٩٨٧) كما يلى

الاستدلال اللفظى ويتضمن

- القدرة على الفهم والتعبير اللفظى.
- تكوين المفاهيم.
- ارتقاء المفردات.
- الذاكرة قصيرة المدى.
- القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة.
- الإدراك البصرى.

الاستدلال المجرد البصرى ويتضمن القدرة على

- الإدراك والتحليل والتخيل البصرى.
- التصور المكانى.
- التوليف بين الكل والأجزاء المكونة له.
- الانتباه والمرونة.
- التناسق البصرى حركى.
- القدرة التخطيطية.
- ضغط الوقت.
- اللباقة اليدوية.

الاستدلال الكمى ويتضمن

- الانتباه والمرونة.
- الاستدلال العددى.
- مهارات التعامل مع المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية.

الذاكرة قصيرة المدى وتتضمن

- القدرة على التحليل والتخيل البصرى.
- الانتباه والمرونة.
- الذاكرة البصرية والإدراك البصرى.
- الانتباه والتذكر.
- الذاكرة السمعية عديمة المعنى.
- الفهم اللفظى.
- الذاكرة السمعية ذات المعنى.

وتشير نتائج الدراسة السابق عرضها إلى احتياج الحالات البينية إلى برامج تنموية لرفع كفاءة هذه القدرات لديهم وهو ما يتفق مع ما توصل إليه الباحثين من معاناة الحالات البينية من بعض المشكلات العقلية المعرفية.

مشكلات فى الفهم واللغة استخدام الكلمات والأشكال والإدراك

(Sinatra & Venezia 1986) ،(Warren 1992) ، (Mandes 1993) (Humphries 1993) ،(Warren 1994) ،(Fawcett 1994)

(نظمى عوده ١٩٩٧) .

ضعف فى الانتباه والتذكر

(حامد الفقى ١٩٧٤ : ٦٩-٧٥) – (محمد عبد المؤمن ١٩٨٦ : ٢١١) – (Mellanby et al 1996) – (نظمى عودة ١٩٩٦) - (Aman etal 1997).

ضعف فى التفكير المنطقى وخاصة فى الأعمار الصغيرة.

(Shigaki and wolf 1982) ،(walf and shigaki 1983)، (Nguyen 1983)، (عبد الكريم شطناوى ١٩٩٧) – (فوزية النجاحى ١٩٩١)

مشكلات فى المفاهيم الرياضية والقدرات الحسابية والعددية .

(حنفى إسماعيل ١٩٩١) – (وائل عبد الله ١٩٩٤) – (محمد حمادة ١٩٩٥) – (محمد يوسف ١٩٩٧).

مشكلات فى المفاهيم العملية وعلاقة الكل بالأجزاء المكونة له.

(lehman 1992) – (محسن مصطفى ١٩٩٤).

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير نتائج الدارسة السابقة فى ضوء معاناة الحالات البينية من قصور فى القدرة العقلية العامة وما يصاحبه من قصور فى القدرة على التحليل والتخيل البصرى وضعف القدرة على استقبال المنبهات والتعامل معها ومعاناتهم من قصور فى القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء والتمييز بينها بسهولة ومعاناتهم من بعض جوانب القصور فى الذاكرة وهو ما يتفق مع ما توصل إليه الباحثين من خصائص مميزة للحالات البينية.

(حامد الفقى ١٩٧٤ : ٧٤) – (عماد سلطان وآخرون ١٩٧٩) – (طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠ : ٧٠) – (يوسف مصطفى وآخرون ١٩٨١ : ٤٠٢) – (محمد عبد المؤمن ١٩٨٦ : ٢٠٨ - ٢٠٩) – (أحمد الزبادى وآخرون ١٩٩٩ : ١٧) – (عزة الدعدع – سمير أبو مغلى ١٩٩٩ – ١٣ - ١٤).

شكل تخطيطى (٤) يوضح تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد - بينيه المستخرجة من متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية لعينة الدراسة مقارنة بعينة التقنين

136
132
128
124
120
116
112
108
104
100
96
92
88
84
80
76
72
68
64

الدرجة العمرية المعيارية المركبة
الذاكرة قصيرة المدى
الاستدلال الكمى
الاستدلال المجرد البصرى
الاستدلال اللفظى

[ب] شكل الصفحة النفسية للقدرة العقلية المعرفية فى ضوء متوسـطات درجـات الاختبارات الفرعية للمجالات الفرعيـة الأربعـة لمقيـاس سـتانفورد – بينيـه للذكاء الصورة الرابعة مقارنة بعينة التقنية

لتحديد خصائص الصفحة النفسية للقدرات العقلية المعرفية لمقيـاس ستانفورد – بينية للذكاء الصـورة الرابعة والمستخرجة مـن متوسـطات درجـات الاختبـارات الفرعية للمجالات الفرعية الأربعة مقارنة بعينة التقنيـن تـم إعـداد شـكل تخطيطـى يوضـح متوسطات أداء أفـراد عينـة الدراسـة فـى الاختبـارات الفرعيـة للمجـالات الأربعة الفرعية المكونة لمقياس ستانفورد- بينية للذكاء الصـورة الرابعة مع وضـع خـط يمثـل متوسـط أداء أفـراد عينـة التقنين وقيمتـه (٥٠) درجـة بالإضافـة إلـى مجموعة من الخطوط تمثل مدى انحـراف أداء أفـراد عينـة التقنيـن عـن المتوسـط بالارتفاع والانخفاض وقـد بلـغ الانحـراف المعيـارى للاختبـارات الفرعيـة لأفـراد عينة التقنين (٨) درجات والشكل التخطيطى (٥) يوضـح أنماط تشـتت متوسـطات درجات الاختبارات الفرعية لعينة الدراسة مقارنة بعينة التقنين.

يوضـح الشكل (٥) أن متوسطات درجات الاختبارات الفرعية لعينـة الدراسـة تنحصر فى المدى من " المتوسط " إلى الأقل من المتوسط " البينى " حيث حصل أفراد عينة الدراسة علـى متوسطات درجـات تضعـهم فـى المـدى المتوسـط علـى اختبارى " المفردات " و" ذاكرة الخرز " بينما انخفضت متوسطات درجات بـاقى الاختبـارات الفرعيـة مـن المتوسـط وجـاءت فـى " المـدى البينـى " وكـان أكثرهـا انخفاضـا اختبار " الفهم " علـى حين تقـارب متوسـط درجـات اختبـارى " النسـخ " و"ذاكرة الجمل " وجاء متوسط درجات الاختبـار " الكمـى " قرابـة الحـد الفـاصـل بين المدى المتوسط والمدى البينى.

وتشير هذه النتائج إلى تمتع الحالات البينية بدرجة معقولة " متوسـطة " علـى اختبـارى المفـردات وذاكـرة الخـرز ممـا يعكـس ارتقـاء اللغـة التعبيريـة وتكويـن المفهوم والذاكرة بعيـدة المـدى ذات المعنـى ويعـد مؤشـرا علـى كفـاءة المعلومـات اللفظية العامة التى حصل عليها الأطفال من التعليم الرسـمى ومـن خـبرات الحيـاة الرسمية وكذلك يعكس تمتع أفراد العينة بدرجة متوسطة مـن المـهارة فـى التحليـل البصرى والتخيل البصـرى والذاكرة البصرية واستراتيجيات التجزئة أو الجمع فـى أنساق وتمتعهم بدرجة مقبولـة من الانتباه والمرونة والمهارات اليدوية.

وتتفق هذه النتائج مـع مـا توصلـت إليـه فـاتن صـلاح (١٩٩٩) مـن حصـول الحالات البينية على متوسطات درجات تضعهم فى المدى المتوسط فـى اختبـارى

المفردات وذاكرة الخرز وتختلف معها فى اشتمال دراسة فاتن صلاح (١٩٩٩) على اختبارات أخرى جاءت متوسطات درجاتها لتضعها فى المدى المتوسط "الفهم – الكمى – ذاكرة الجمل " على حين جاءت هذه الاختبارات فى الدراسة الحالية فى المدى " البينى " ويرى الباحث أنه يمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى صغر أعمار عينة دراسته مقارنة بأعمار عينة دراسة فاتن صلاح (١٩٩٩).

إلا أن هذه النتيجة يجب معاملتها ببعض الحذر حيث أن الاختبارين الواقعين فى المدى المتوسط " المفردات – ذاكر الخرز " ينتميان إلى مجالين فرعيين "الاستدلال اللفظى – الذاكرة قصيرة المدى " وكلا المجالين تنحصر درجات أفراد العينة بهم فى المدى البينى.

وكذلك كون اختبارى " المفردات - ذاكرة الخرز " يتضمنان قدرات مستنتجة فرعية أخرى انحصرت متوسطات درجات أفراد العينة بها فى المدى البينى.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه العلماء والباحثين من انخفاض القدرة اللغوية والعددية والحسابية والاستدلال والقدرة على إدراك العلاقات المكانية والعلاقة بين الأشكال لدى الحالات البينية. محمد على حسن (١٩٧٠) – عماد الدين سلطات وآخرون (١٩٧٤)

وكذلك تتفق مع ما توصل إليه العلماء والباحثين من معاناة الحالات البينية من جوانب قصور متعددة فى بعض جوانب النمو العقلى المعرفى والسابق عرضها فى الجزء الأول "أ " من هذا التساؤل.

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء:

- إنخفاض القدرة العقلية المعرفية كسمه أساسية مميزة للحالات البينية.
- المرحلة العمرية التى يمر بها أفراد العينة من حيث عدم اكتمال النمو العقلى المعرفى لديهم حيث أنهم لا يزالون فى مرحلة ما قبل العلميات.
- ما يشير إليه العلماء من معاناة الحالات البينية من ضعف فى القدرة على الانتباه والتذكر والتركيز وكذلك عدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز ومعاناتهم من جوانب تصور فى القدرة على التعرف والتحليل والتمييز. (طلعت عبد الرحيم – ١٩٨٠ - ٧٠) – (إبراهيم الزهيرى ١٩٩٨ : ٢٦٨ - ٢٧٠) – (عزة الدعدع - سمير أبو مغلى ١٩٩٩ : ١٣- ١٤).

شكل تخطيطى (٥) يوضح تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد - بينيه المستخرجة من متوسطات
الدرجة العمرية المعيارية للاختبارات الفرعية لعينة الدراسة مقارنة بعينة التقنين

[ج] شكل الصفحة النفسية للقدرات العقلية المعرفية فى المجالات الأربعة الفرعية واختبراتهم الفرعية فى ضوء المتوسط الشخصي العام للدرجة العمرية المعيارية لعينة الدراسة.

يتضمن هذا التساؤل

(١) تحليل نمط تشتت متوسطات درجات الاختبارات الفرعية للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة فى ضوء المتوسط الشخصى العام لأفراد العينة.

(٢) التحليل الفردى للصفحات النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة (الديلانى وهوبكنز ١٩٨٧) لعينة الدراسة لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم.

(١) لتحديد خصائص الصفحة النفسية للقدرات العقلية المعرفية المستخرجة من متوسطات درجات أداء أفراد العينة على الاختبارات الفرعية للمجالات الفرعية الأربعة لمقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة مقارنة بالمتوسط الشخصى العام للدرجات العمرية المعيارية لمعرفة مدى ارتفاع وانخفاض هذه الاختبارات عن المتوسط الشخصى العام لعينة الدراسة والوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم تم حساب المتوسط الشخصى العام لدرجات الاختبارات الفرعية لعينة الدراسة فبلغ (٤١) درجة وبناء عليه تم إعداد شكل تخطيطى يوضح متوسط أداء أفراد عينة الدراسة فى الاختبارات الفرعية مع وضع خط يوضح المتوسط الشخصى العام للدرجات العمرية المعيارية للاختبارات الفرعية. والشكل (٦) يوضح أنماط تشتت متوسطات درجات الاختبارات الفرعية لعينة الدراسة مقارنة بالمتوسط الشخصى العام لديهم.

يتضح من الشكل (٦) ارتفاع درجات اختبارى " المفردات " و " ذاكرة الخرز " عن المتوسط الشخصى العام عل حين تساوت درجة الاختبار " الكمى " مع المتوسط الشخصى العام بينما انخفضت درجات اختبارات " الفهم " ، " تحليل النمط "، " النسخ "، " ذاكرة الجمل " عن المتوسط الشخصى العام وجاء اختبار الفهم ممثلا لأكثر الاختبارات انخفاضا عن المتوسط الشخصى العام على حين تقاربت درجة اختبار " النسخ " من هذا المتوسط.

وتشير النتائج السابقة إلى تطابق الصفحة النفسية لأفراد العينة فى، مقارنتهم بالمتوسط الشخصى العام بالصفحة النفسية لهم عند مقارنتهم بعينة التقنية إلى حد كبير فارتفعت درجاتهم على اختبارى " المفردات " و" ذاكرة الخرز " عن المتوسط الشخصى العام وانخفضت درجات اختبارات " الفهم – تحليل النمط – النسخ – ذاكرة الجمل " عن المتوسط العام وعلى حين جاءت متوسطات درجة الاختبار الكمى فى المقارنة بعينة التقنين أقرب إلى المتوسط، تطابقت مع المتوسط الشخصى العام فى المقارنة به.

وتعبر هذه النتائج عن تمتع أفراد العينة بارتقاء اللغة التعبيرية وتكوين المفهوم وقوة الذاكرة بعيدة المدى ذات المعنى وكفاءة المعلومات اللفظية العامة التى حصلها الأطفال من خلال الروضة وخبرات الحياة اليومية وكذلك اكتسابهم لمهارات التحليل والتخيل البصرى والذاكرة البصرية والمرونة والمهارة اليدوية والانتباه وذلك مقارنة بباقى المهارات، كذلك فهم على قدر متوسط فيما يتعلق بمهارات الحساب والقدرة على تحليل مشكلات الكلمة ومعرفة المفاهيم الرياضية.

إلا أنهم يعانون من انخفاض قدراتهم فيما يتعلق بالذاكرة السمعية قصيرة المدى والفهم اللفظى ومعرفة بناء الجملة والقدرة على التوليف بين الكل والجزء والتصور المكانى والقدرة التخطيطية والتناسق البصرى حركى والقدرة على ضغط الوقت والتصور المكانى والتناسق البصرى حركى.

إلا أنه يجب النظر إلى هذه النتيجة ببعض الحذر حيث تنتمى الاختبارات التى ترتفع عن المتوسط الشخصى إلى مجالات فرعية حصل فيه أفراد العينة على درجات تضعهم فى المدى البينى وكذلك تتداخل القدرات فى أكثر من اختبار تعبر عن موقف قوة فى أحدهم على حين تشير إلى ضعف فى الآخر.

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير النتائج السابقة فى ضوء:

- ما يعانيه الأطفال الغير عاديين من زيادة تشتت استجابتهم على مدى أوسع مما هو الحال بالنسبة للأطفال العاديين. (لويس مليكه ١٩٩٨ : ٨٥).
- تنوع القدرات والمهارات داخل الفرد الواحد فليس من الضرورى أن يكون الضعيف ضعيفا فى كل القدرات والمهارات، كما أنه يمكن لفرد درجته المركبة (٧٠) درجة أن يتوافق توافقا جيدا مع مطالب حياته فى حين يعجز عن ذلك شخص تقترب درجته المركبة من(١٠٠) درجة .

(ويلس . ن. يوتر ١٩٥٣ : ٢٣٦) – (طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠ : ٧٨) – (لويس مليكه ١٩٩٨ : ٨٩) (أحمد الزبادى وآخرون ١٩٩٩ : ٩) – (عزة الدعدع – سمير أبو مغلى ١٩٩٩ : ١٥).

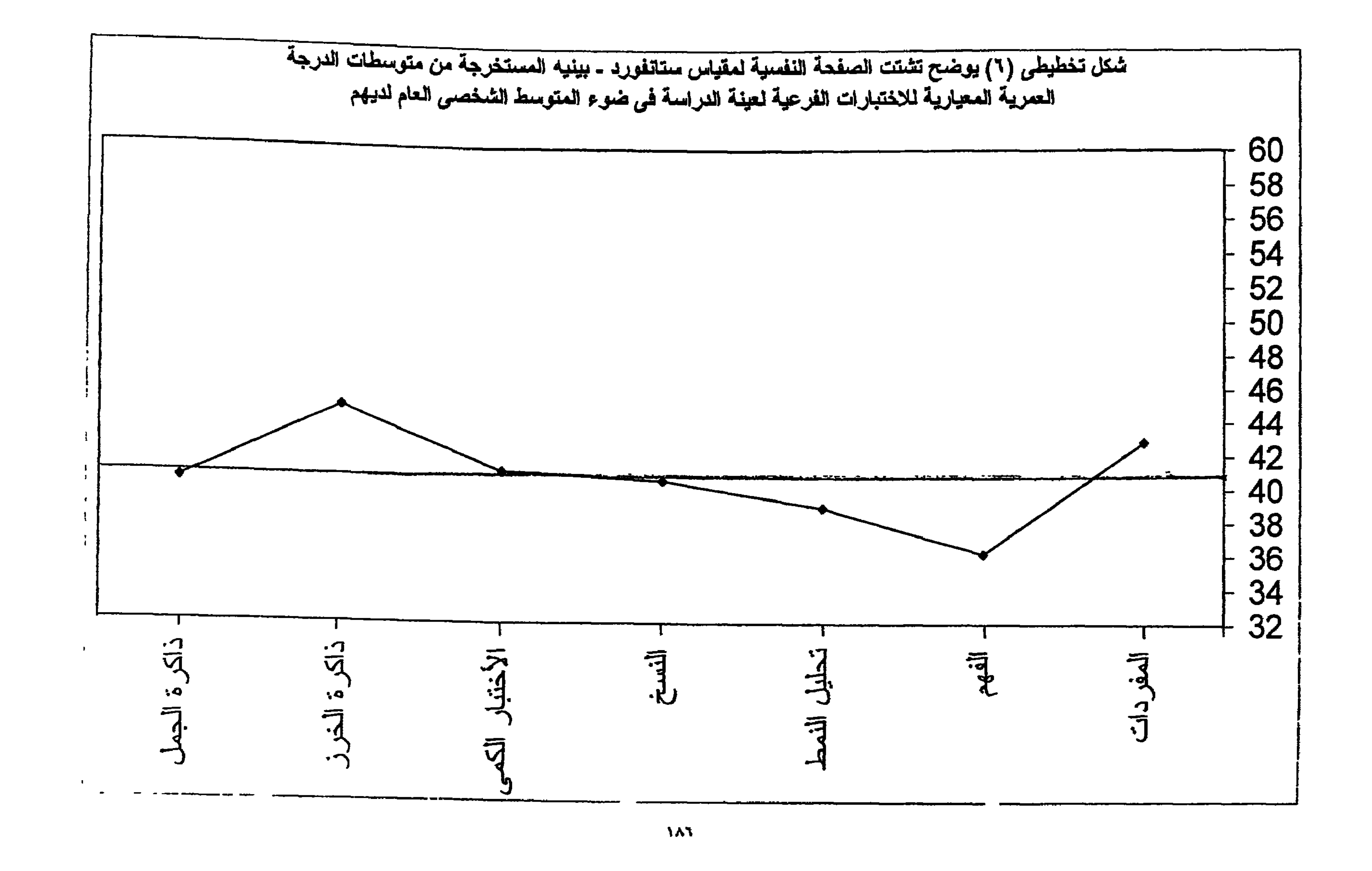
(٢) التحليل الفردى للصفحات النفسية للقدرات والتأثيرات المستنجة:

تحديد جوانب القوة والضعف فى ضوء التحليل الفردى للقدرات والتأثيرات المتضمنة فى الصفحة النفسية لديلانى وهوبكز وذلك من خلال تحديد جوانب القوة والضعف فى الاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة.

وبالنظر إلى الشكل (٧) والذى يوضح الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد – بينية (نقلا عن ديلانى وهو بكنز ص ١٢٢) يتضح لنا حصول أفراد عينة الدراسة على درجات عمرية معيارية لم ترقى عند أى من القدرات والتأثير المستنتجة إلى مستوى القوة أو الضعف بل جاءت جميعا فى مستوى القدرات المتوسطة نسبيا والتى يتقارب متوسط درجات الأفراد بها مع المتوسط الشخصى لكل منهم.

وتتفق هذه النتائج مع تحليل نمط تشتت متوسطات درجات أفراد العينة فى الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجة المجالات الفرعية الأربعة والتى جاءت جميعها فى المدى البينى ولم يرقى أى منها إلى مستوى المتوسط أو ينخفض إلى حد الإعاقة العقلية.

شكل تخطيطى (٦) يوضح تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد - بينيه المستخرجة من متوسطات الدرجة العمرية المعيارية للاختبارات الفرعية لعينة الدراسة فى ضوء المتوسط الشخصى العام لديهم



شكل (٧)

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد ـ بينيه (نقلاً عن ديلانى وهوبكنز ص١٢٢)

للعينة الكلية

الاسم / العمر / المكافئ العمرى الوسيط / المتوسط الشخصى للدرجة العمرية المعيارية / إملأ الخانات الخالية	الاستدلال اللفظى				الاستدلال المجرد ـ البصرى				الاستدلال الكمى			الذاكرة قصيرة المدى				[illegible]
	المفردات	الفهم	السخافات	[illegible]	تحليل النمط	النسخ	المصفوفات	[illegible]	الكمى	[illegible]	[illegible]	تذكر الخرز	تذكر الجمل	[illegible]	[illegible]	
١- سجل الدرجة العمرية المعيارية	٤٧	٢٦			٣٩	٤٠			٤١			٤٥	٤٠			
٢- سجل المتوسط الشخصى للدرجات العمرية المعيارية	٤١	٤١			٤١	٤١			٤١			٤١	٤١			
٣- سجل الفرق بين الدرجتين .	٢	٥-			٢-	١-			صفر			٤	١-			
٤- سجل (ق) أو (ض) أو + أو - *	+	−			−	−			+			+	−			
ارتقاء المفردات	+	−														
التعبير اللفظى	+	−														
تكوين المفهوم	+															
الفهم اللفظى		−														
معرفة بناء الجملة ـ الاعراب													−			
توليف الأجزاء فى كل					−											
التحليل البصرى					−							+				
التخيل البصرى						−						+				
الذاكرة البصرية												+				
البصر المكانى					−	−										
الادراك البصرى						−										
السيولة العددية																
المفاهيم الرياضية / الحساب									+							
القدرة على فرض البنية على مواد مقدمة عشوائياً																
القدرة على تحليل مشكلات الكلمة									+							
التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية																
القدرة التخطيطية					−											
الاستدلال الاستقرائى																
مدى المعلومات الحقيقية		−														
الذاكرة طويلة المدى ذات المعنى	+															
استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودى												+				
الذاكرة السمعية قصيرة المدى													−			
المادة المستدعاه المعاد تنظيمها																
الطلاقة اللفظية / استراتيجية الذاكرة																
القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها		−														
التناسق البصرى ـ الحركى					−	−										
المعرفة الاجتماعية		−														
الانتباه						−						+	−			
المرونة												+				
اللباقة اليدوية					−	−						+				
ضغط الوقت					−											

ق : +٧ نقاط أو أكثر — ض : -٧ نقاط أو أكثر — + : صفر الى +٦ نقاط — - : -١ الى -٦ نقاط

التساؤل الثاني :

ما شكل الصفحة النفسية لأفراد عينة الدراسة المستخرجة من متوسطات الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية " المخاوف - تقدير الذات في السلوك الأكاديمي - قائمة ملاحظة سلوك الطفل " ومتوسطات درجات الأبعاد الفرعية لهم وذلك مقارنة بعينة التقنين.

ولتحديد خصائص الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات الدرجات الكلية لمقايس الشخصية موضع الدراسة وأبعادهم الفرعية ثم إعداد شكل تخطيطي يوضح متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة مع وضع خط يمثل متوسط أداء أفراد عينة التقنين وقيمته (٥٠) درجة بالإضافة إلى مجموعة من الخطوط تمثل مدى انحراف أداء أفراد عينة التقنين عن المتوسط بالارتفاع والانخفاض وقد بلغ الانحراف المعياري (١٠) درجات ، حيث حولت متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييس الشخصية موضع الدراسة إلى الدرجات التائية ، والشكل (٨) يوضح تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجات الكلية لمقايس الشخصية والأبعاد الفرعية لمقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل .

ويتضح من الشكل (٨) حصول أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجات تضعهم في المدى المتوسط على الدرجة الكلية لمقايس " المخاوف " وتقدير الذات في السلوك الأكاديمي وأن جاءت متوسطات درجات مقايس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي على الحد الفاصل بين المدى المتوسط والمدى الأقل من المتوسط ، على حين جاءت متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للتقدير التوافق على الحد الفاصل بين المدى الأقل من المتوسط ومدى المعاناة من سوء التوافق وتساوت معها درجات الأبعاد الفرعية للتوافق الجسمي والمدرسي على حين جاءت متوسطات درجات بعد التوافق الأسري على الحد الفاصل بين المدى المتوسط والمدى الأقل من المتوسط .

ولتحديد خصائص الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على العوامل الفرعية لمقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي تم إعداد شكل تخطيطي يوضح متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الخام في العوامل الفرعية للمقياس في مقارنتها بالدرجات الخام لأفراد عينة التقنين والتي

على أساسها تم تصنيفهم إلى ثلاث فئات لتقدير الذات " مرتفع – متوسط – منخفض " وتم تميز كل تصنيف بشكل مميز له والشكل (٩) يوضح الفئات التصنيفية للعوامل الفرعية لمقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي لتحديد جوانب القوة والضعف بها .

ويتضح من الشكل (٩) حصول عامل التجاذب الاجتماعي على تقدير ذات متوسط على حين حصلت باقي العوامل " المبادءة – اليقظة الاجتماعية – النجاح والفشل – الثقة بالنفس " على تقدير ذات منخفض .

وتشير النتائج السابقة إلى :

فيما يتعلق بمقياس المخاوف : حصول أفراد عينة الدراسة على درجة متوسطة على مقياس المخاوف تعبر عن معاناتهم بصورة متوسطة من خوف مبالغ فيه يصل إلى حد الرعب يتضمن استجابات مصحوبة بالتوتر والرعب لمثيرات أو موضوعات أو أشياء لا تبعث على الخوف ويصاحب هذه الاستجابة زملة أعراض هي إصفرار الوجه ، العرق ، الرجفة في الأسنان أو العضلات ، العض على الأسنان ، سرعة ضربات أو خفقان القلب ، القلق والتوتر ، الدوار والدوخة ، وذلك كما ينعكس من خلال استجاباتهم على مقياس المخاوف المستخدم بالدراسة .

وفيما يتعلق بمقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي : أشارت النتائج إلى وقوع متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الحد الفاصل بين المدى المتوسط والمدى الأقل من المتوسط وهو بهذا يعكس بصدق مشكلة الدراسة فهو على الحدود وبالنظر إلى تقديرات العوامل الداخلية للمقياس يتضح لنا حصولها على تقدير ذات منخفض فيما عدا عامل التجاذب الاجتماعية الذي حصل على تقدير ذات متوسط مما يعكس جوانب قصور وضعف في تقدير الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة .

فعلى حين تعبر النتائج عن تمتع أفراد العينة بقدر متوسط من العلاقات الايجابية مع الرفاق وأثناء اللعب أو العمل وعلى قدر من التوجيه الذاتي إلا أنهم يعانون من جوانب قصور ممثلة في تقبلهم لأراء الآخرين دون مناقشة – ميلهم لطلب المساعدة من الآخرين وتلقي توجيهاتهم وقراراتهم دون مناقشة – سوء التوافق في بيئة حجرة الدراسة – عدم القدرة على إظهار سلوك يسهل عملية التعليم – قصور القدرة على التعاون مع مجموعات الرفاق في العمل الأكاديمي –

حساسيتهم للنقد وخوفهم من الفشل وضعف مستوى التعبير اللفظي لديهم وخاصة عن انجازاتهم المدرسية وكذلك توقعاتهم السلبية لأدائهم الحالي والمستقبلي .

وفيما يتعلق بمقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل : أشارت النتائج إلى حصول أفراد العينة على متوسطات درجات تضعهم على الحد الفاصل بين المدى المتوسط والأقل من المتوسط على بعد التوافق الأسري على حين جاءت أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي للتوافق على الحد الأدني الفاصل بين المدى الأقل من المتوسط وسيء التوافق مما يعبر عن معاناة أفراد عينة الدراسة من جوانب قصور توافقي وتشير إلى حاجة أفراد عينة الدراسة إلى مزيد من الرعاية والاهتمام بالجانب التوافقي بأبعاده المختلفة وإعداد البرامج الإرشادية والعلاجية للنهوض به .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه العلماء والباحثين من معاناة الحالات البينة من :

-بعض المشكلات الانفعالية المتمثلة في القلق والخوف .(حامد زهران ١٩٧٧ : ٥٠٤) – حامد زهران (١٩٧٨) – محمود منسي (١٩٨١) ، (محمد عبد المؤمن ١٩٨٦ : ٢٠١)

-ضعف وفقدان الثقة بالنفس – القدرة المحدودة في توجيه الذات – عدم احترام الذات – الخوف من المدرسة .(حامد زهران ١٩٧٧ : ٤٤٧) – حامد زهران (١٩٧٨)-(طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠ : ٧٣ – ٧٥) –(عبد العزيز القوصي ١٩٨١ : ٤٧٢) – (محمود منسي ١٩٨١ : ١٧٩) – (sevndsen 1983) - (محمود عوده – كمال مرسي ١٩٨٦ : ٣٤٧) – (أحمد الذبادي وآخرون ١٩٩٩ : ١٦) – (عزة الدعدع وسمير أبو مغلي ١٩٩٩ : ١٢)

-سوء التوافق الاجتماعي والانسحاب والعزلة والانطواء والخجل والشعور بالنقص .كاميليا الهراس (١٩٦٤) – (حامد زهران ١٩٧٧ : ٤٤٧) – (طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠ : ٧٣ – ٧٥) – (عبد العزيز القوصي ١٩٨١ : ٤٥٢) – (Kazuo 1983) - (Iris 1986) -(محمود عودة – كمال مرسي ١٩٨٦ : ٣٤٧) – (Stanford 1986) - (Fian 1993) - (Skaalvik 1993) – (حامد الفقي ١٩٩٤ : ١٤ – ١٦) – (إبراهيم الزهيري ١٩٨٨ – ٣٧٠)

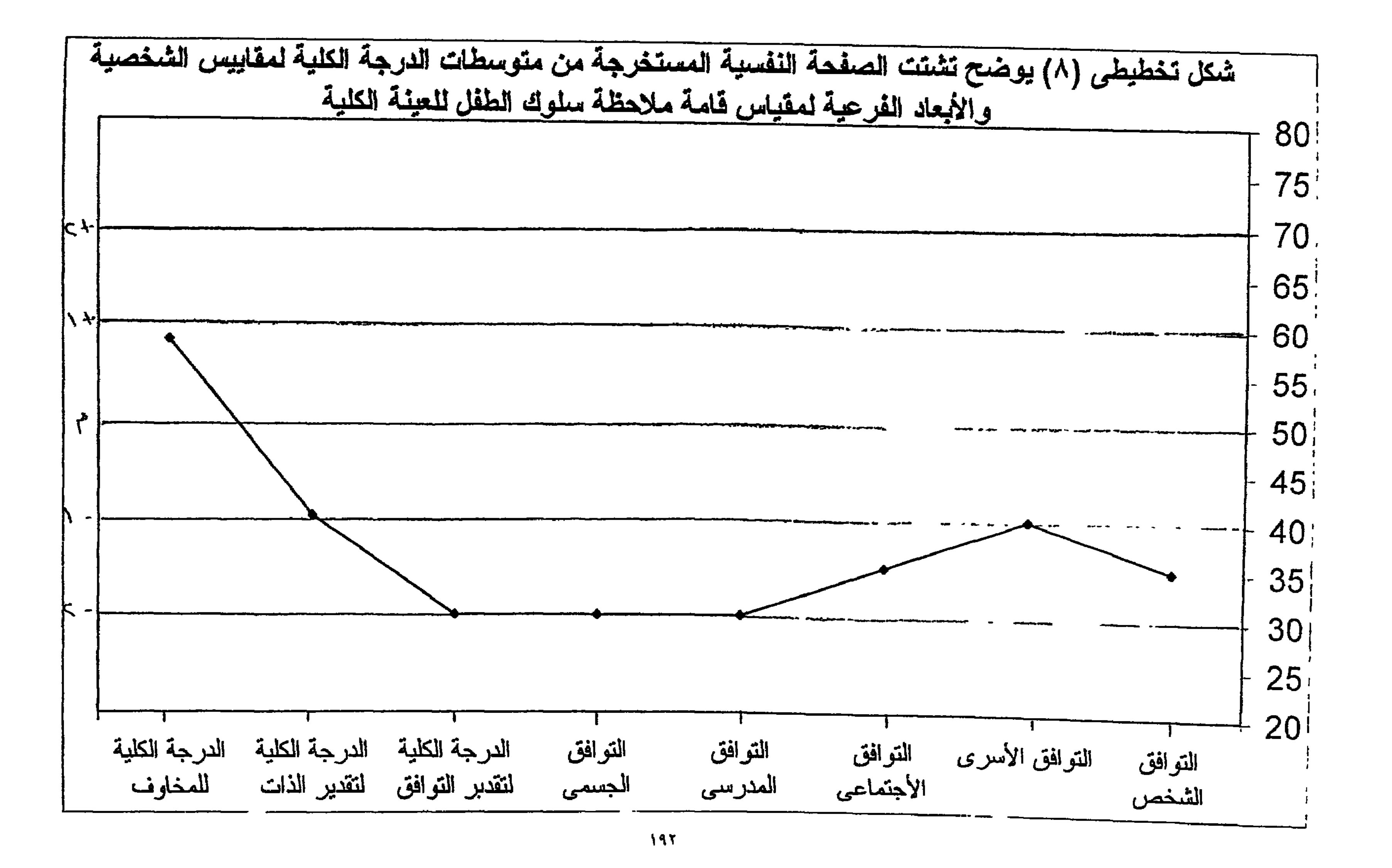
-قصور في اللغة وانخفاض درجاتهم على العامل اللفظي في القدرة العقلية

(Sinatra & Venezia 1986) - (Warren 1992) - (Mandes 1993) (Humphries 1993) - (Warren 1994) -(Fawcett 1994)

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير النتائج السابقة فى ضوء:

- ارتباط المخاوف بكلا من تقدير الذات والتوافق والقدرة العقلية في علاقات متداخلة فيؤثر ويتأثر كل منهما بالأخر .
- تمتع الحالات البينية بقدر من التجاذب الاجتماعي حيث يصعب وللوهلة الأولى التعرف عليهم بصورة مباشرة لكونهم يبدون أسوياء في المظهر والاستجابة الاجتماعية وتنحصر معاناتهم داخل الفصل الدراسي حيث يعانون من صعوبة التعليم والاستيعاب وهو ما يتفق مع ما توصل إليه

  (طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠ : ٦٦) – (أحمد الزبادي وآخرون ١٩٩٩ : ٨) – (عزة الدعدع وسمير أبو مغلي ١٩٩٩ : ٧)
- بعد البيئة المنزلية عن الإحباط والفشل المدرسي جعلها أكثر توافقا في مرحلة رياض الأطفال حيث يعتمد المنهج على النشاط وتقل الواجبات المنزلية والأعمال الأكاديمية داخل المنزل .


شكل تخطيطى (٨) يوضح تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات الدرجة الكلية لمقاييس الشخصية
والأبعاد الفرعية لمقياس قامة ملاحظة سلوك الطفل للعينة الكلية
80
75
70
65
60
55
50
45
40
35
30
25
20
الدرجة الكلية للمخاوف
الدرجة الكلية لتقدير الذات
الدرجة الكلية لتقدير التوافق
التوافق الجسمى
التوافق المدرسى
التوافق الأجتماعى
التوافق الأسرى
التوافق الشخص

شكل تخطيطى (٩) يوضح متوسطات أفراد عينة الدراسة على العوامل الفرعية لمقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي مقارنة بعينة التقتين

التساؤل الثالث :

ما طبيعة المخاوف الشائعة لدى عينة الدراسة والمستخرجة من التحليل الفردي لبنود مقياس المخاوف للأطفال ؟

-لتحديد المخاوف الشائعة لدى أطفال عينة الدراسة تم تجميع استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود مقياس المخاوف المستخدم بالدراسة الحالية ثم تحويلها إلى نسب مئوية و ترتيبها تنازليا للوقوف على أكثرها تأثيرا لديهم ويوضح الجدول (٢٣) الترتيب التنازلي لاستجابات أفراد العينة على بنود مقياس المخاوف للأطفال .

ونستنتج من الجدول(٢٣) أن :

المخاوف الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة تتمثل في :

- دائما بابا وماما يقولوا لي خلي بالك كويس من كل الناس
- احس بصداع كثير في رأسي
- أتعب بسرعة لما أجري بعيد عن البيت
- أخاف أحسن أموت لما أكون تعبان أو سخن

المخاوف التي تحتل المرتبة الوسطى في نسبة الشيوع لدى أفراد العينة تتمثل في :

- أعيط كثير عند كتابة الواجب في البيت
- أخاف لو النور إنطفأ فجأة
- أحس بدوخة لما أطلع في مكان عالي .
- أخاف من وجود ضيوف غرباء عندنا
- اتضايق لما ماما وبابا يخرجوا من البيت ويسيبوني
- أزعل قوي لما أذهب للسرير عشان أنام بالليل

- أخاف وأصرخ لما أمشي في حارة ضيقة أو مكان زحمة
- أغضب بسرعة من أصحابي
- أكره الذهاب للحضانة

على حين احتلت باقي المخاوف المرتبة الدنيا الأقل شيوعا لدى أفراد العينة :

وبالنظر إلى المخاوف الأكثر شيوعا والمتوسطة الشيوع لدى أفراد عينة الدراسة نجد إنها تنحصر في أربع مجالات رئيسية :

- مخاوف اجتماعية متمثلة في : الخوف من الأخرين ، الغرباء ، الوحدة ، النوم ، الغضب من الأصدقاء .
- مخاوف صحية متمثلة في كثرة الصداع ، التعب ، الخوف من الموت .
- مخاوف دراسية متمثلة في : البكاء عند عمل الواجب ، كره الذهاب إلى الروضة.
- مخاوف من الظلام والأماكن العالية والضيقة.

ويرى الباحث أن الخوف من الظلام يمكن اعتباره ضمن المخاوف الاجتماعية لكون النور وسيط في اتصالنا مع الآخرين وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة فالأخر موجود مادمت أراه والظلام يعجزني عن رؤيته ويشير إلى انفصالي عنه .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه العلماء والباحثين من كون الأطفال العاديين أكثر حساسية من المتخلفين عقليا للمخاوف والحالات بالبينية بما تمثله من حالات تقع بين السواء والأسواء فهي لم تصل بعد إلى حد التخلف العقلي وما يصاحبه من بلاده وجمود حسي ، يتسمون بقدر من الحساسية والالتزام بالقواعد والاهتمام بالتحصيل والقدرة على التمييز بين المواقف الانفعالية المختلفة فهم بذلك أكثر عرضة للمخاوف المتعلقة بالجانب الأكاديمي والاجتماعي. (محمد عبد المؤمن ١٩٩٢ : ٨٩ - ٩٠)

كما تتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه نفين زيور (١٩٩٠) من أن كل من الخوف من النوم والخوف من الظلام مخاوف نمائية لدى الأطفال وتعبر عن الانفصال عن الموضوع (نفين زيور ١٩٩٠: ١٨٣).

ويضيف حامد زهران (١٩٧٧) أن أهم مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة الخوف من الانفصال عن الوالدين ، كما يخاف الطفل أيضا في هذه المرحلة من الظلام والفشل والموت . (حامد زهران ١٩٧٧ : ١٨٣)

وترى سهير كامل (١٩٩٩) أن المخاوف تظهر في مرحلة رياض الأطفال وتتمثل في الخوف من الغرباء والظلام والأماكن المرتفعة والأصوات العالية . (سهير كامل ١٩٩٩ : ٧٣)

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه الباحثين من كون الحالات البينية تتصف ببعض مظاهر الضعف في الصحة العامة . (طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠ : ٥٦) – (رشاد صالح دمنهور ، ١٩٩٥ : ١١٧) – (أحمد الذبادي وآخرون ١٩٩٩ : ١٥) – (عزة الدعدع – سمير أبو مغلي ١٩٩٩ : ١١)

جدول (٢٣)

يوضح الترتيب التنازلي للنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة علي بنود مقياس المخاوف للأطفال

م	العبارة	النسبة
١	دايما بابا وماما يقولوا لي خلي بالك كويس من كل الناس .	%٨٣
٢	أحس بصداع كثير في رأسي .	%٦٨
٣	اتعب بسرعة لما أجري بعيد عن البيت .	%٦٠
٤	أخاف احسن أموت لما أكون تعبان أو سخن .	%٦٠
٥	اعيط كثير عند كتابة الواجب في البيت .	%٥٧
٦	أخاف لو النور انطفأ فجأة .	%٥٥
٧	أحس بدوخة لما أطلع في مكان عالي .	%٥٤
٨	أتكسف (أخاف) من وجود ضيوف غرباء عندنا.	%٥٣
٩	أتضايق لما ماما وبابا يخرجوا من البيت ويسيبوني .	%٥٣
١٠	أزعل قوى لما أذهب للسرير علشان أنام بالليل .	%٥٣
١١	أخاف واصرخ لما امشي في حارة ضيقة أو مكان زحمة	%٥٣
١٢	أغضب بسرعة من أصحابي .	%٥١
١٣	أكره الذهاب للحضانة .	%٥٠
١٤	أخاف من القطط والكلاب والفئران علشان علي جسمها شعر .	%٤٩
١٥	أخاف وارتعش لو مشيت لوحدي في الشارع .	%٤٧
١٦	أخاف وارتعش لما أشوف الصرصور يجري أمامي .	%٤٧
١٧	أخاف واحس أن أسناني تخبط لما تطلعني المعلمة أكتب علي السبورة .	%٤٤
١٨	لما أدخل دورة الميه اسيب الباب مفتوح والنور مولع حتي بالنهار .	%٤٤
١٩	أزعل وأتنرفز كثير قوي .	%٤٤
٢٠	أصرخ بشدة لما أشوف أي حيوان .	%٤٣
٢١	أشعر بالخوف لما المعلمة تتكلم بصوت عالي أو تزعق لحد .	%٤٣
٢٢	إغمض عيني وأخبي وشي لما أشوف فراشة أو نملة بتطير .	%٤٢
٢٣	أخاف أتكلم قدام حد .	%٣٥
٢٤	أتفزع واصرخ لما أشوف أو اسمع طيارة في الجو .	%٣٥
٢٥	أخاف وارتعش لما أركب أتوبيس أو عربية .	%٣٢
٢٦	أخاف من حاجات وناس كتير مش وحشين	%٣٠

ثانياً: نتائج فروض الدراسة:

تحاول فروض الدراسة تتبع نمو القدرات العقلية المعرفية وسمات الشخصية لدى الأطفال ذوى القدرات العقلية البينية وذلك من خلال متغيرات النوع (ذكور – إناث) ، الصف الدراسي (KG1 - KG2) ونوع التعليم داخل الروضة (عربي – لغات) فى محاولة للوقوف على مدى تأثير هذه العوامل فى نمو القدرات العقلية المعرفية وسمات الشخصية لدى هؤلاء الأطفال وهل تختلف هذه القدرات والسمات باختلاف الجنس؟ ، هل تتطور تبعاً لتطور النمو لدى هؤلاء الأطفال؟ ، وما مدى تأثير نوع التعليم داخل الروضة على تطور ونمو هذه القدرات والسمات.

- عرض ومناقشة نتائج فروض الدراسة.

الفرض الأول:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من ذوي الحالات البينية فى متوسطات:

١- الدرجة العمرية المعيارية المركبة لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة واختباراتهم الفرعية.

٢- الدرجة الكلية لمقاييس الشخصية "قائمة ملاحظة سلوك الطفل – تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي – المخاوف للأطفال" وأبعادهم الفرعية.

[أ] للتحقق من صدق الجزء الأول من الفرض الأول (أ) تم حساب قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين الجنسين فى متوسط (د.ع.م) للدرجة الكلية المركبة ودرجات المجالات والاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة ، جدول (٢٤) يوضح ذلك:

جدول (٢٤)

يوضح قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين الجنسين من ذوي الحالات البينية فى متغيرات القدرة العقلية المعرفية

م	المتغيرات	ذكور		إناث		قيمة "ت" ومستوى الدلالة	اتجاه الدلالة لصالح
		م	ع	م	ع		
١	المفردات	٤٣,٢٤	٣,٦٦	٤٢,٢٣	٣,١٩	١,١٧	
٢	الفهم	٣٥,٩١	٣,٣٧	٣٦,٥٧	٤,٠٧	٠,٧٣	
٣	الاستدلال اللفظي	٧٧	٦,٥٢	٧٦,٦٩	٦,٠١	٠,٢٠	
٤	تحليل النمط	٣٩,٥٢	٤,٧٦	٣٧,٧٧	٣,٥٤	١,٦٢	
٥	النسخ	٤١,٢٣	٣,١٣	٣٩,١٩	٢,٩٨	٢,١٣*	الذكور
٦	الاستدلال المجرد البصري	٧٧,٤٧	٧,٤١	٧٢,٨٥	٥,٦٥	٠,٦٧	
٧	الكمي	٤١,٤٧	٤,٢٨	٤٠,٠٤	٤,٢٢	١,٣٠	
٨	الاستدلال الكمي	٨٢,٨٦	٨,٣٥	٨٠,٠٨	٨,٤٤	١,٣٢	
٩	ذاكرة الخرز	٤٥,٠٤	٣,٢٢	٤٤,٥٨	٢,٧٦	٠,٦٠	
١٠	ذاكرة الجمل	٤٠,٠٠	٤,٦٧	٤١,١١	٤,٩٤	٠,٩٩	
١١	الذاكرة قصيرة المدى	٨١,٦٧	٧,٤٩	٨٢,٥	٧,٨٨	٠,٧٥	
١٢	الدرجة العمرية المعيارية المركبة	٧٥,٨٣	٥,٩٣	٧٣,٥٤	٥,٠١	١,٦٣	

قيمة "ت" الجدولية   * عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٠

** عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٦٥

ويتضح من الجدول (٢٤) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات (د.ع.م) للدرجة المركبة ودرجات المجالات والاختبارات الفرعية لدى الجنسين من ذوي الحالات البينية فيما عدا الدرجة على "اختبار النسخ" والذي أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ لصالح الذكور على هذا الاختبار مما يشير إلى تحقيق الفرض جزئيا.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محمود منسي (١٩٨١) وعبد الله سليمان (١٩٨٥) فى عدم وجود فروق بين الجنسين من ذوي الحالات البينية فى القدرة العقلية العامة.

وفيما يتعلق بوجود فروق دالة بين الجنسين فى "اختبار النسخ" لصالح الذكور فيعبر عن تفوق الذكور فى المهارات والقدرات المتضمنة فى هذا الاختبار الفرعي والمتمثلة فى تحسن الإدراك والتخيل البصري والتصور المكاني والتناسق البصري حركي والانتباه واللباقة اليدوية وذلك مقارنة بالإناث.

إلا إنه يجب النظر إلى هذه النتيجة بعين حذرة حيث أنه يجب مراعاة:

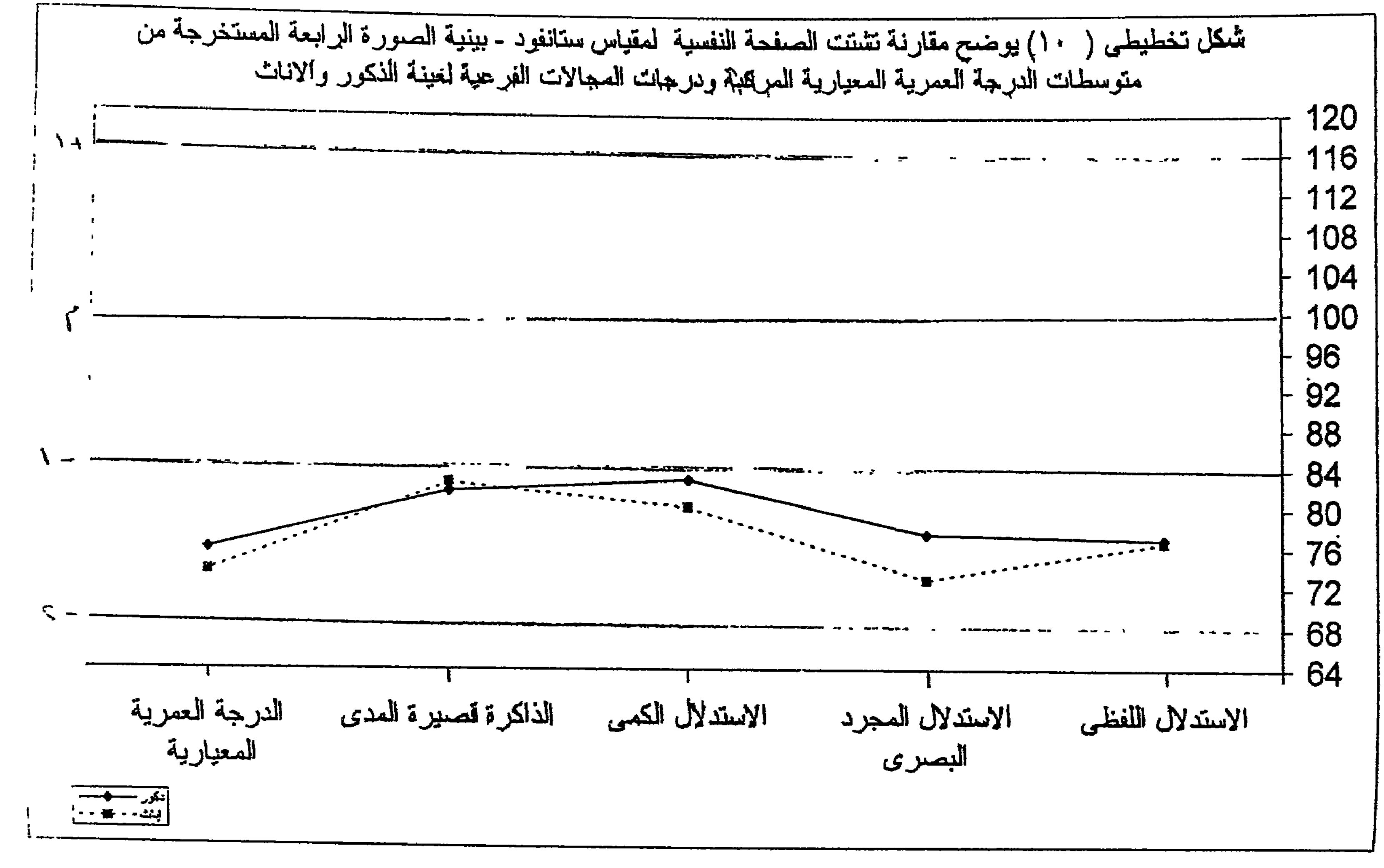
- أن متوسطات درجات الإناث والذكور على هذا الاختبار فى نطاق المدى البيني.
- بعض القدرات المتضمنة فى هذا الاختبار متضمنة فى العديد من الاختبارات الأخرى والتي لم تظهر النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين عليها.
- كون اختبار النسخ يتبع المجال الاستدلالي المجرد البصري والذي لم تظهر النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين عليه.

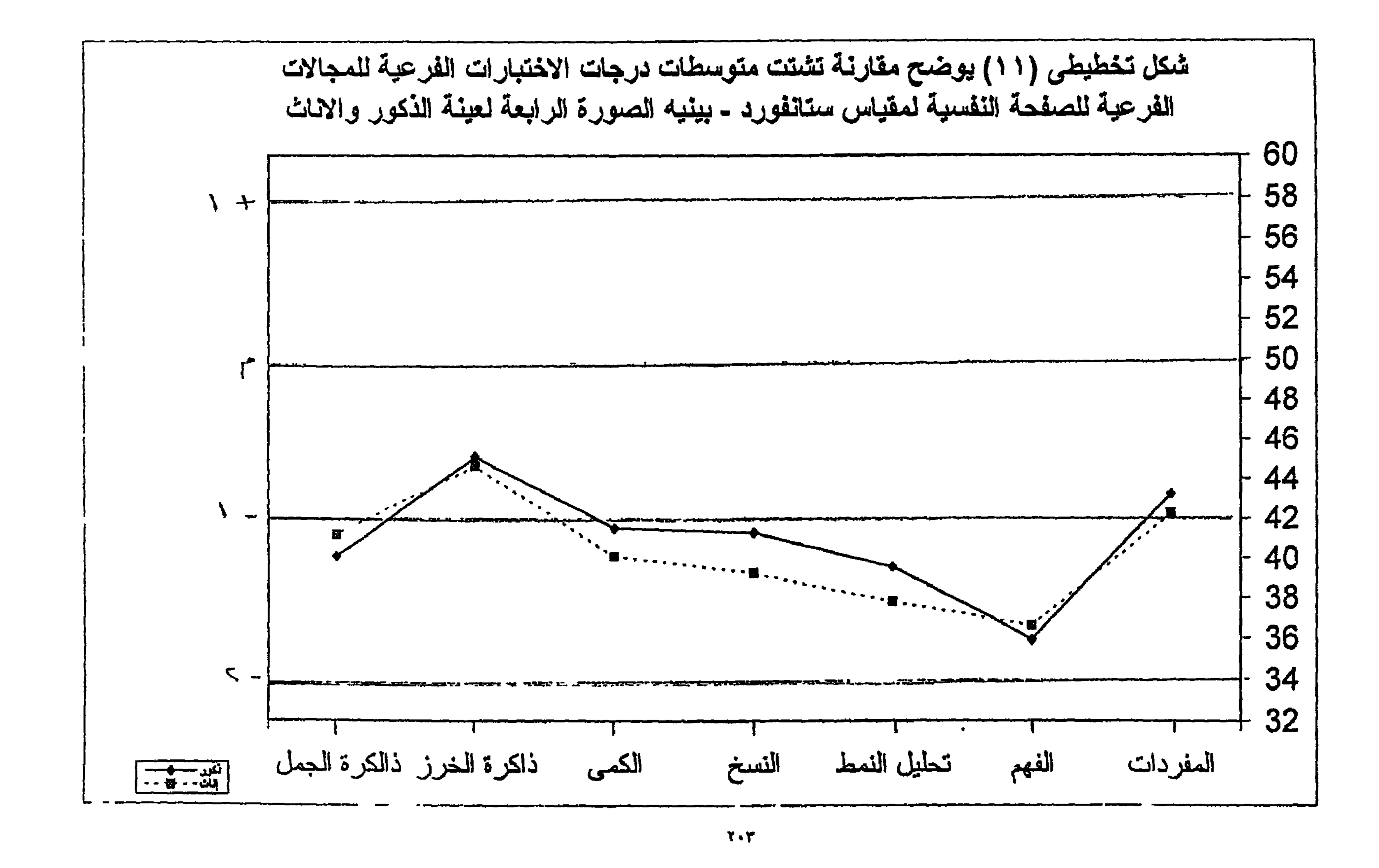
وبمراجعة مقارنة تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد – بينيه الصورة الرابعة والمستخرجة من متوسطات الدرجة العمرية المعيارية ودرجات المجالات الفرعية لعينة الذكور والإناث شكل (١٠) وكذلك المستخرجة من متوسطات الاختبارات الفرعية للذكور والإناث شكل (١١) بمثيلتها الخاصة بالعينة الكلية شكل (٤) ، (٥) يتضح لنا تطابق النتائج وذلك فيما يتعلق بمتوسطات (د.ع.م) للدرجة المركبة ودرجات المجالات الفرعية واختباراتها الفرعية حيث انخفضت متوسطات (د.ع.م) للدرجة المركبة ودرجات المجالات الفرعية إلى المدى البيني وكانت أقلها انخفاضا متوسطات درجات اختبار الفهم ، كما تساوى كلا الجنسين فى ارتفاع متوسطات درجات اختباري المفردات وذاكرة الخرز إلى المدى المتوسط.

وكذلك بالنظر إلى الصفحة النفسية المستخرجة من القدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء نقلا عن ديلاني وهويكنز ١٩٨٧ لكل من الذكور والإناث شكل (١٢)، (١٣) يتضح لنا أنه لم ترق أى من القدرات والتأثيرات المستنتجة إلى مستوى القوة أو الضعف بل

جاءت جميعها فـى مستوى القـوة أو الضعـف النسـبي وهـو مـا يتسق مـع النتـائج السابقة.

ويمكن تفسـير هذه النتـائج فـى ضـوء مـا يقـرره كل مـن جـابر عبـد الحميد (١٩٧٢) وخليل ميخائيل (١٩٨٠) من أن الفروق بين الجنسين فى متوسط الذكـاء تميل إلـى أن تكـون ضئيلـة الحجم وغير متسقة فـى الاتجـاه وقد وضـع اختبـار ستانفورد – بينية واختبـار وكسلر لقيـاس الذكـاء وهمـا أكثر الاختبـارات الفرديـة شيوعاً بحيث يحذفان الفروق بين الجنسين. غير أنه يمكن إرجـاع بعض الفـروق إلى كون الذكور يتفوقون فى بعض القدرات والإنـاث يتفوقـن فـى البعـض الآخـر. (جابر عبد الحميد ١٩٧٣ : ١٧) – (خليل ميخائيل ١٩٨٠ : ٢٦) .


شكل تخطيطى (١٠) يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفود - بينية الصورة الرابعة المستخرجة من
متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية لعينة الذكور والاناث
120
116
112
108
104
100
96
92
88
84
80
76
72
68
64
الدرجة العمرية المعيارية
الذاكرة قصيرة المدى
الاستدلال الكمى
الاستدلال المجرد البصرى
الاستدلال اللفظى
ذكور
بنات



شكل تخطيطى (١١) يوضح مقارنة تشتت متوسطات درجات الاختبارات الفرعية للمجالات
الفرعية للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد - بينيه الصورة الرابعة لعينة الذكور والاناث
60
58
56
54
52
50
48
46
44
42
40
38
36
34
32
+ ١
م
- ١
- ٢
المفردات
الفهم
تحليل النمط
النسخ
الكمى
ذاكرة الخرز
ذاكرة الجمل
ذكور
إناث

شكل (١٢)

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد ـ بينيه (نقلاً عن ديلانى وهويكنز ص١٢٢)
لعينة الذكور

الاسم / العمر : المكافئ العمرى الوسيط : المتوسط الشخصى /الدرجة العمرية المعيارية — املأ الخانات الخالية	الاستدلال اللفظى				الاستدلال المجرد ـ البصرى				الاستدلال الكمى			الذاكرة قصيرة المدى				قوة (ق) أو ضعف (ض)
	المفردات	الفهم	السخافات	العلاقات اللفظية	تحليل النمط	النسخ	المصفوفات	ثنى وقطع الورق	الكمى	سلاسل الأعداد	بناء المعادلات	تذكر الخرز	تذكر الجمل	تذكر الأرقام	تذكر الموضوعات	
١- سجل الدرجة العمرية المعيارية	٤٧	٢٦			٤٠	٤١			٤١			٤٥	٤٣			
٢- سجل المتوسط الشخصى للدرجات العمرية المعيارية	٤٥	٤١			٤١	٤١			٤١			٤١	٤١			
٣- سجل الفرق بين الدرجتين	٢	٣-			١-	صفر			صفر			٤	١-			
٤- سجل (ق) أو (ض) أو + أو - *	+	-			-	+			+			+	-			
ارتقاء المفردات	+	-														
التعبير اللفظى	+	-														
تكوين المفهوم	+															
الفهم اللفظى		-											-			
معرفة بناء الجملة ـ الاعراب													-			
توليف الاجزاء فى كل					-											
التحليل البصرى					-							+				
التخيل البصرى						+						+				
الذاكرة البصرية												+				
البصر المكانى					-	+										
الادراك البصرى						+										
السيولة العددية																
المفاهيم الرياضية / الحساب									+							
القدرة على فرض البنية على مواد مقدمة عشوائياً																
القدرة على تحليل مشكلات الكلمة									+							
التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية																
القدرة التخطيطية					-											
الاستدلال الاستقرائى																
مدى المعلومات الحقيقية		-														
الذاكرة طويلة المدى ذات المعنى	+															
استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودى												+				
الذاكرة السمعية قصيرة المدى													-			
اعادة المستدعاه المعاد تنظيمها																
العتوية اللفظية / استراتيجية الذاكرة																
القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها		-														
التناسق البصرى ـ الحركى					-	+										
المعرفة الاجتماعية		-														
الانتباه						+						+	-			
المرونة												+				
اللباقة اليدوية					-	+						+				
ضغط الوقت					-											

ق : +٧ نقاط أو أكثر — ض : -٧ نقاط أو أكثر — + : صفر الى +٦ نقاط — - : -١ الى -٦ نقاط

شكل (١٣)

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد ـ بينيه (نقلا عن ديلانى وهوبكنز ص١٢٢) لعينة الإناث

الاسم / العمر : المكافئ العمرى الوسيط - المتوسط الشخصى /الدرجة العمرية المعيارية املا الخانات الخالية	الاستدلال اللفظى: المفردات	الفهم	السخافات	علاقات لفظية	الاستدلال المجرد ـ البصرى: تحليل النمط	النسخ	المصفوفات	ثنى وقطع الورق	الاستدلال الكمى: الكمى	سلاسل الأعداد	بناء المعادلات	الذاكرة قصيرة المدى: تذكر الخرز	تذكر الجمل	تذكر الأرقام	تذكر الموضوعات	القوة (ق) أو الضعف (ض)
١- سجل الدرجة العمرية المعيارية	٤٢	٣٧			٣٨	٣٩			٤٠			٤٥	٤١			
٢- سجل المتوسط الشخصى للدرجات العمرية المعيارية	٤٠	٤٠			٤٢	٤٠			٤٠			٤٠	٤٠			
٣- سجل الفرق بين الدرجتين .	٢	-٢			-٢	-١			صفر			٥	١			
٤- سجل (ق) أو (ض) أو + او - *	+	-			-	-			+			+	+			
ارتقاء المفردات	+	-														
التعبير اللفظى	+	-														
تكوين المفهوم	+															
الفهم اللفظى		-											+			
معرفة بناء الجملة ـ الاعراب													+			
توليف الاجزاء فى كل					-											
التحليل البصرى					-							+				
التخيل البصرى						-						+				
الذاكرة البصرية												+				
البصر المكانى					-	-										
الادراك البصرى																
السيولة العددية																
المفاهيم الرياضية / الحساب									+							
القدرة على فرص البنية على مواد مقدمة عشوائياً																
القدرة على تحليل مشكلات الكلمة									+							
التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية																
القدرة التخطيطية					-											
الاستدلال الاستقرائى																
مدى المعلومات الحقيقية		-														
الذاكرة طويلة المدى ذات المعنى	+															
استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودى												+				
الذاكرة السمعية قصيرة المدى													+			
إعادة المستدعاه المعاد تنظيمها																
العنونة اللفظية / استراتيجية الذاكرة																
القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها		-														
التناسق البصرى ـ الحركى					-	-										
المعرفة الاجتماعية		-														
الانتباه						-						+	+			
المرونة												+				
اللباقة اليدوية					-	-						+				
ضغط الوقت					-											

ق : +٧ نقاط أو أكثر ض : -٧ نقاط أو أكثر + : صفر الى +٦ نقاط - : -١ الى -٦ نقاط

[ب] للتحقق من الجزء الثاني من الفرض الأول "ب" تم حساب قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين الجنسين في متوسط الدرجة الكلية لمقاييس الشخصية ودرجات الأبعاد والعوامل الفرعية المتضمنة بهم بجدول (٢٥) يوضح ذلك:

جدول (٢٥)

يوضح قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين الجنسين في متغيرات مقاييس الشخصية

م	المتغيرات	ذكور		إناث		قيمة "ت" ومستوى الدلالة	اتجاه الدلالة لصالح
		م	ع	م	ع		
	مقياس المخاوف						
١	الدرجة الكلية لمقياس المخاوف	١٢,٨	٦,٤٥	١٢,٦٥	٥,٦٣	٠,١	
	مقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي						
١	عامل المبادءة	١٠,٧٤	٣,٩٥	١٤,٦٥	٤,٧٣	٣,٥٥**	الإناث
٢	عامل اليقظة الاجتماعية	٦,٩١	٢,٢	٨,٦١	١,٨١	٠,٥١	
٣	عامل النجاح / الفشل	٥,١١	٢,٤	٥,٤٢	١,٦٣	٠,٦٢	
٤	عامل التجاذب الاجتماعي	٥,٦٩	٢,٤٤	٧,٨١	٢,٥	٠,٦١	
٥	عامل الثقة بالنفس	٣,٥	١,٧٧	٥,١٥	٢,١٥	٠,٤٨	
٦	الدرجة الكلية لتقدير الذات	٣١,٩١	٩,٨٩	٤١,٢٧	١٠,٦	٣,٧٤**	للإناث
	قائمة ملاحظة سلوك الطفل						
١	التوافق الشخصي	٧٠,١٧	١١,٥٧	٦٨,٤٢	١٠,٧٨	٠,٦٣	
٢	التوافق الأسري	٨٣,٨٧	١٣,٩٢	٨٦,١٩	٩,٣	٣,١٠**	للإناث
٣	التوافق الاجتماعي	٧١,٥٩	١٢,٨٧	٦٧,٥٤	١٤,٠٢	١,٤٢	
٤	التوافق المدرسي	٣٨,٢٦	٩,٦١	٤٠,١١	٩,٣٨	٠,٧٨	
٥	التوافق الجسمي	٢٥,٠٩	٦,٦٧	٢٨,١٥	٥,٣٤	٢,٠٤*	للإناث
٦	الدرجه الكليه لتقدير التوافق	٣٤٧,٢٤	٤٧,٨٤	٣٤٥,٨٨	١٩,٧٦	٠,١١	

قيمة "ت" الجدولية   * عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٠

** عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٦٥

يتضح من الجدول (٢٥) السابق تحقق الفرض جزئياً حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على مقياس المخاوف وفي مقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي جاءت الفروق لصالح الإناث عند مستوى دلالة ٠,٠١ في بعد عامل المبادرة في تقدير الذات والدرجة الكلية لتقدير الذات. وفيما يتعلق بقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على الدرجة الكلية لتقدير التوافق في حين جاءت الفروق الدالة إحصائيا لصالح الإناث عند مستوى دلالة ٠,٠١ على بعد التوافق الأسري وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ على بعد التوافق الجسمي.

وتشير النتائج السابقة إلى:

١- فيما يتعلق بمقياس المخاوف:

عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين "الجنسين" على الدرجة الكلية لمقياس المخاوف وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه ممدوحة سلامة (١٩٧٨) – عباس عوض ومدحت عبد الحميد (١٩٩٠) – محمد عبد المؤمن (١٩٩٢) من عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالمخاوف.

وبالنظر إلى الشكل (١٤) والذي يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات عينة الذكور والإناث على مقاييس الشخصية يتضح لنا حصول كلا الجنسين على متوسطات درجات تضعهم في المدى المتوسط للمخاوف مما يعبر عن معاناتهم بدرجة متوسطة من المخاوف وهو ما يتفق مع ما توصل إليه (حامد زهران ١٩٧٧: ٥٠٤) – (محمود منسى ١٩٨١: ١٧٩) – (محمد عبد المؤمن ١٩٨٦: ٢١) من معاناة الحالات البينية من المخاوف.

ويمكن للباحث إرجاع هذه النتائج إلى:

- صغر أعمار أفراد العينة وما يعكسه من اهتمام الأهل بهم والمبالغة في حمايتهم ورعايتهم "بصرف النظر عن الجنس" كما تمثله مرحلة رياض الأطفال من الانفصال الأول عن حضن الأسرة وما يترتب على ذلك من مشاعر الخوف لدى الأبناء.
- تمثل الروضة أول اكتشاف لقدرات الأطفال لدى الكثير من الآباء مما يعكس قلق وخوف الأباء على أبنائهم وهو ما ينتقل بدوره إلى الأبناء بصرف النظر عن جنسهم.

- الروضة بما تمثله من خبرة فشل دراسي يشعر الطفل بالعجز والنقص ويفقده الثقة بالنفس وينعكس على درجة خوفه بصرف النظر عن جنسه.

٢- فيما يتعلق بمقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي:

وجود فروق بين الجنسين على بعد عامل المبادءة والدرجة الكلية لتقدير الذات وذلك لصالح الإناث وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه هبة مصطفى (١٩٩٧) من كون الإناث أكثر نضجاً اجتماعيا وما توصلت إليه مايسة حسن (١٩٩٦) من تفوق الإناث فى بعد المشاركة الوجدانية مقارنة بالذكور وما يترتب عليه من سلوكيات تعلى من تقديريهم لذواتهم.

وبمراجعة الشكل (١٤) والذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات عينة الذكور والإناث على مقاييس الشخصية يتضح لنا حصول الإناث على متوسطات درجات تضعهم فى المدى المتوسط على حين حصل الذكور على متوسطات درجات تضعهم فى المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري.

وتعبر هذه النتائج عن تمتع الإناث بدرجة عالية من المشاركة فى الأفكار والمشاعر مع المدرسين والرفاق كذلك تمتعهم بدرجة عالية من تقدير الذات الأكاديمي وتختلف هذه النتائج عن ما توصل إليه شريف عزام (١٩٩٦) من عدم وجود فروق بين الجنسين فى مفهوم الذات.

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء:

- قلة أعداد الإناث ذوي الحالات البينية مقارنة بالذكور وهو ما يتفق مع التراث النظري (جابر عبد الحميد ١٩٨٣: ١٨٠) – (فؤاد البهي السيد ١٩٩٤: ٣٣) – (أحمد عزت راجح ١٩٩٥: ٤٢٩) وما يتفق أيضاً مع عينة الدراسة الحالية مما يجعل من تأثيرهم وتأثرهم بالوسط التعليمي قيمة أقل من ما يعكسه تواجد الطفل الذكر.
- ما تتصف به الطفلة الأنثى من هدوء وطاعة يجعلها أكثر تقبلاً واستحساناً يفوق الطفل الذكر الذي يتصف بالنشاط والحركة والعنف.
- ما تتميز به الطفل الأنثى فى هذه المرحلة من طلاقة لغوية تفوق الطفل الذكر (حامد زهران ١٩٧٧: ١٧) – (سعدية بهادر ١٩٨٣: ٧٢) – (سهير كامل ١٩٩٢: ٧٢) مما يجعلهن أكثر قدرة على التعبير عن ذواتهن.

٣- فيما يتعلق بمقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد التوافق الأسري والجسمي لصالح الإناث على حين لم تشر النتائج إلى وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على باقي أبعاد التوافق والدرجة الكلية للتوافق.

وبمراجعة الشكل (١٤) والذي يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات عينة الذكور والإناث على مقاييس الشخصية يتضح لنا حصول الإناث على متوسطات درجات فى بعد التوافق الأسري تضعهن على الحد الفاصل للمدى المتوسط على حين جاءت متوسطات درجات الذكور فى المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري.

وفى بعد التوافق الجسمي حصلت الإناث على متوسطات درجات تضعهن فى المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري فى حين حصل الذكور على متوسطات درجات تضعهم فى الحد الأدنى الفاصل لهذا المدى مما يعبر عن تمتع الإناث بدرجة عالية من التوافق الأسري تتمثل فى علاقتهن الجيدة مع الوالدين وارتباطهن بالمنزل وكذلك تمتعهن بدرجة أفضل من الذكور فيما يتعلق بالصحة العامة والتناسق الحركي والمظهر العام.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه مايسه حسن (١٩٩٦) من تفوق الإناث على الذكور فى مرحلة رياض الأطفال فى بعض أبعاد التوافق.

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء:

- اهتمام الأسرة فى المجتمع المصري بتعليم الأبناء خاصة الذكور منهم وبالتالي فشعور الأسرة بضعف قدرات طفلهم الذكر العقلية يخلق جوا من التوتر والقلق ينعكس على سلوك الأسرة مع الطفل ودرجة توافقه معهم بصورة أكبر من الطفلة الأنثى.
- ما تتميز به الطفلةالأنثى فى مرحلة رياض الأطفال من تناسق عضلي ومظهر عام يتصف بالجراءة والجمال يجذب حب الآخرين لها وينعكس على تقديرهم وهو ما يعكس تقدير التوافق الجسمي لها.

شكل تخطيطى (١٤) يوضح مقارنة تشتت الصفحه النفسيه المستخرجه من متوسطات درجات مقايس الشخصيه لعينة الذكور و الاناث

الفرض الثاني:

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين (KG1-KG2) من ذوي الحالات البينية فى متوسطات:

١- الدرجة العمرية المعيارية المركبة لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء والصورة الرابعة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة واختباراتهم الفرعية.

٢- الدرجة الكلية لمقاييس الشخصية "قائمة ملاحظة سلوك الطفل – تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي – المخاوف للأطفال" وأبعادهم الفرعية.

[أ] للتحقق من صدق الجزء الأول من الفرض الثاني تم حساب قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين أطفال الصفين الدراسيين (KG1-KG2) فى متوسط (د.ع.م) للدرجة الكلية المركبة ودرجات المجالات والاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة ، جدول (٢٦) يوضح ذلك:

جدول (٢٦)

يوضح قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين أطفال الصفين (KG1-KG2) من ذوي الحالات البينية فى متغيرات القدرة العقلية

م	المتغيرات	KG1		KG2		قيمة "ت" ومستوى الدلالة	اتجاه الدلالة لصالح
		م	ع	م	ع		
١	المفردات	٤٣,٠٦	٣,٩٦	٤٢,٧٢	٣,١٤	٠,٨٨	
٢	الفهم	٣٥,٤٤	٣,١٤	٣٦,٧٢	٣,٩١	١,٤٣	
٣	الاستدلال اللفظي	٧٦,٢٢	٦,٢٨	٧٧,٤٢	٦,٣٤	١,٠٠	
٤	تحليل النمط	٣٩,٦٢	٥,١٦	٣٨,١	٣,٦	٠,٢٧	
٥	النسخ	٤١,٦٢	٣,٤٧	٣٩,٦	٢,٧١	*٢,٦٥	KG1
٦	الاستدلال المجرد البصري	٧٨,٤١	٧,٩٩	٧٣,٧٢	٥,٦٨	**٤,٢٦	KG2
٧	الكمي	٤١,٥١	٣,٩٥	٤٠,٤٧	٤,٥٣	٠,٩٩	
٨	الاستدلال الكمي	٨٣,٠٠	٧,٧٤	٨٠,٩	٨,٩٣	١,٠٠	
٩	ذاكرة الخرز	٤٥,٣١	٣,١٩	٤٤,٥٢	٢,٩٣	١,٠٤	
١٠	ذاكرة الجمل	٣٩,٥	٤,٥٩	٤١,١٢	٤,٨٤	١,٣٥	
١١	الذاكرة قصيرة المدى	٨١,٣٤	٧,٥١	٨٢,٤٧	٧,٢٧	٠,٥٩	
١٢	الدرجة العمرية المعيارية المركبة	٧٥,٧٤	٥,٨٥	٧٤,٣٢	٥,٣٢	١,٠٨	

قيمة "ت" الجدولية   * عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٠

** عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٦٥

ويتضح من الجدول (٢٦) السابق تحقق الفرض جزئيا حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات (د.ع.م) للدرجة المركبة ودرجات المجالات الفرعية - "الاستدلال اللفظي - الاستدلال الكمي - الذاكرة قصيرة المدى" - واختباراتهم الفرعية، على حين جاءت الفروق الدالة إحصائيا لصالح أطفال الصف الدراسي KG1 عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى

درجة المجال الفرعي "الاستدلال المجرد البصري" وأحد اختباراته الفرعية "اختبار النسخ".

وتتفق متوسطات (د.ع.م) للدرجة المركبة ودرجات المجالات الفرعية لأطفال كلا الصفين الدراسيين (KG1-KG2) مع المتوسطات المستخرجة من العينة الكلية حيث أشارت كلا المتوسطين إلى حصول العينة على درجات تضعهم فى المدى البيني.

ويرى الباحث أنه يمكن إرجاع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين فى متوسطات (د.ع.م) للدرجة المركبة ودرجات المجالات الفرعية "الاستدلال اللفظي – الاستدلال الكمي – الذاكرة قصيرة المدى" واختباراتهم الفرعية إلى:

- كون مجالي الاستدلال اللفظي والكمي يمثلان عامل "القدرات المتبلورة" Crystallized abilities المرتبطة بالتعليم المدرسي والتحصيل الدراسي ، والروضة بما تمثله من منهج للنشاط لا يرقى لمستوى المنهج الدراسي القادر على إكساب معلومات ومهارات متدرجة العمق ومن جانب آخر ما تعانيه الحالات البينية من صعوبات فى التحصيل والاستيعاب. جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٧٤) – حامد زهران(١٩٧٨) –(Stanford & Elizinga 1987)– رحماني سعاد (١٩٨٨) – نبيل السيد (١٩٩٠) (Lehman 1992)— نظمي عوده وآخرون (١٩٩٢)- (Humphries & Bone 1993) - (Mandes & Kelin 1993) .
- معاناة الحالات البينية من مشكلات فى الذاكرة والانتباه. نظمي عوده (١٩٩٧) – (Mellanby et al 1996).
- انتماء أطفال كلا الصفين الدراسيين إلى مرحلة نمو عقلي واحدة وفقا لنظرية جان بياجيه "مرحلة ما قبل العمليات".

وفيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين (KG1-KG2) فى مجال "الاستدلال البصري" واختباره الفرعي "اختبار النسخ" وذلك لصالح أطفال الصف الدراسي KG1 فيجدر الإشارة إلى كون هذا المجال ينتمي إلى عامل القدرات السائلة التحليلية Fulid - Analysis abilities والتي تمثل المهارات المعرفية الضرورية لحل مشكلات جديدة تتضمن منبهات غير لفظية أو منبهات فى صورة أشكال ، وتكتسب قاعدة المعرفة الضرورية لهذا النوع من خلال حل المشكلات من الخبرات العامة أكثر مما

تكتسب من المدرسة ويعكس تفوق أطفال الصف الدراسي KG1 على هذا المجال تحسن "الإدراك والتخيل البصري والتصور المكاني والتناسق البصري حركي والمرونة واللباقة اليدوية وقدرتهم على اختراع استراتيجيات جديدة" وذلك مقارنة بأطفال الصف الدراسي KG2.

ويرى الباحث أنه يمكن إرجاع هذه النتائج إلى:

- طبيعة المجال الفرعي وانتماءه إلى عامل القدرات السائلة التحليلية التي تعتمد على خبرات الحياة العامة أكثر مما يكتسب من المدرسة. (لويس مليكه ١٩٩٨: ٨).
- كون أطفال الصف الدراسي KG1 ما يزالون يملكون القدرة على التجريب اعتماداً على خبراتهم العامة ذلك لأنهم لم يصتدموا بعد بصورة كافية بخبرات الفشل المدرسي والتي تشعرهم بالعجز والنقص والإحباط واليأس وتفقدهم الثقة بأنفسهم وهو ما يتفق وأراء (حامد الفقي ١٩٧٤: ١٤-١٦) – (عبد العزيز القوصي ١٩:٤٥٢) – (إبراهيم الزهيري ١٩٩٨: ٢٧٠).

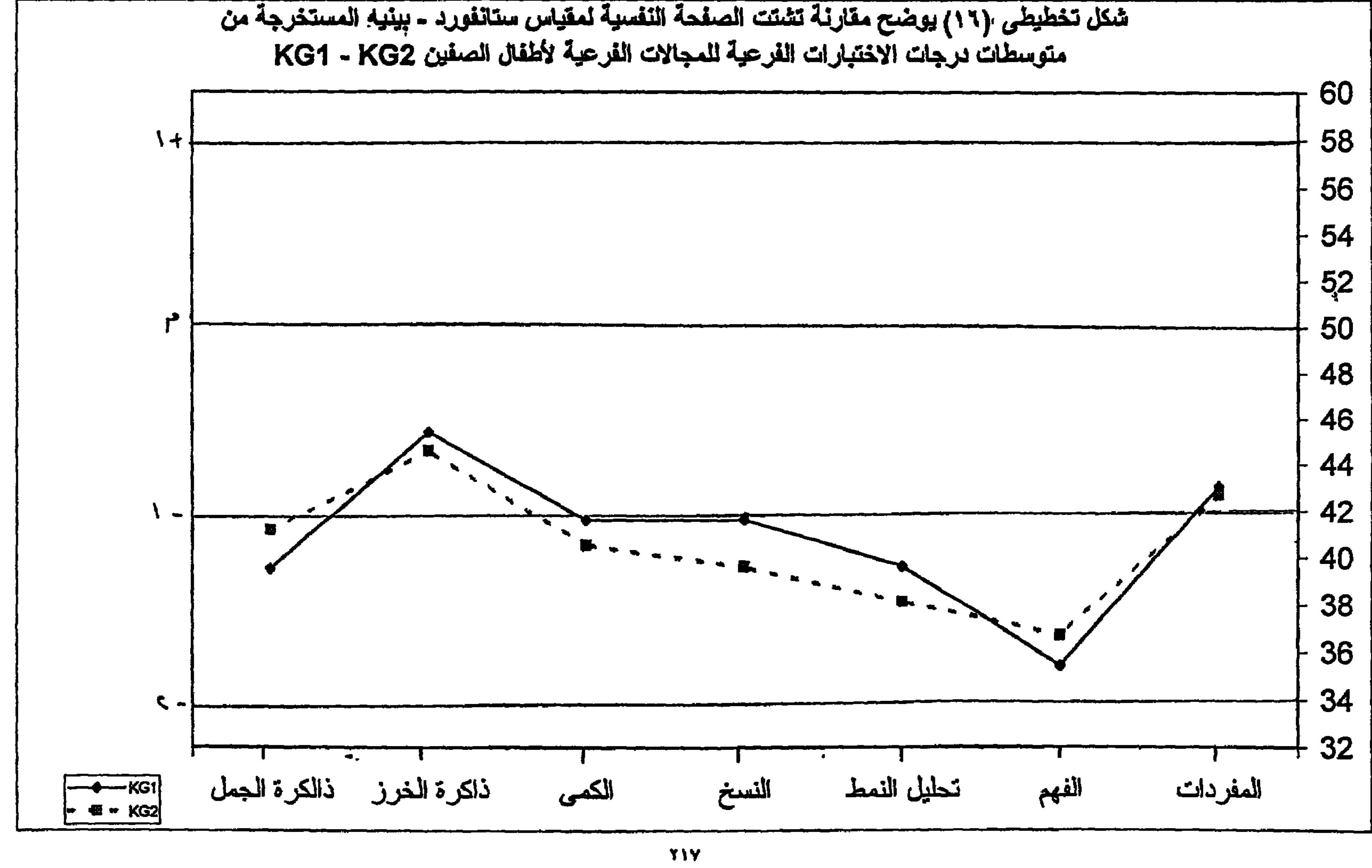
وبمراجعة مقارنة تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء و المستخرجة من متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية لأطفال كلا الصفين (KG 1 – KG 2) شكل (١٥) يتضح لنا حصول كلا المجموعتين على متوسطات درجات فى مجال الاستدلال المجرد البصري تضعهم فى المدى البيني بالرغم من الفروق الدالة إحصائيا بينهم على هذا المجال مما يشير إلى حاجتهم لمزيد من الرعاية والاهتمام لزيادة مهارتهم وكفاءتهم فيما يتعلق بالقدرات والمهارات المتضمنة بهذا المجال.هذا وقد جاءت متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية جميعا فى المدى البينى وقد اقتربت متوسطات درجات مجال الاستدلال الكمى من الحد الفاصل بين المدى المتوسط والمدى الأقل من المتوسط (البينى)على حين تساوت متوسطات درجات الدرجة العمرية المعيارية المركبة والاستدلال المجرد البصرى ممثلين لأقل الدرجات انخفاضا .

هذا ويشير الشكل (١٦) الذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات الاختبارات الفرعية لأطفال الصفين (KG 1- KG 2) إلى حصول أطفال كلا الصفين على متوسطات درجات تضعهم فى المدى المتوسط على الاختبارات الفرعية "المفردات – ذاكرة الخرز"

وحصول أطفال الصف الدراسي KG1 على متوسطات درجات تضعهم فى المدى المتوسط أيضاً على الاختبار الفرعي "النسخ" على حين جاءت باقي متوسطات الدرجات فى كلا الصفين فى المدى البيني ، وكان أقلها على اختبار "الفهم" لكلا الصفين.

وبالرجوع إلى الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء (لديلاني وهوبكنز ١٩٨٧) لكلا الصفين(KG 1) شكل (١٧) و(KG2) شكل (١٨) يتضح لنا أنه لم ترق أى من القدرات والتأثيرات المتضمنة بالاختبارات الفرعية إلى مستوى القوة أو الضعف بل جاءت جميعها فى مستوى القوة والضعف النسبي.

شكل تخطيطى (١٥) يوضح تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد- بينيه الصورة الرابعة المستخرجة من متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية لعينة الصف الدراسى " KG1 - KG2 "


شكل تخطيطى (١٦) يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد - بينيه المستخرجة من
متوسطات درجات الاختبارات الفرعية للمجالات الفرعية لأطفال الصفين KG1 - KG2
60
58
56
54
52
50
48
46
44
42
40
38
36
34
32
١+
م
١-
٢-
ذالكرة الجمل
ذاكرة الخرز
الكمى
النسخ
تحليل النمط
الفهم
المفردات
KG1
KG2

شكل (١٧)

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد - بينيه (نقلاً عن ديلانى وهوبكنز: ص١٢٢) لأطفال الصف الدراسى (KG 1)

الاسم / العمر : المكافئ العمرى الوسيط : المتوسط الشخصى /الدرجة العمرية المعيارية إملأ الخانات الخالية	الاستدلال اللفظى				الاستدلال المجرد - البصرى				الاستدلال الكمى			الذاكرة قصيرة المدى				الفرق (ق) أو (ض)
	المفردات	الفهم	السخافات	علاقات لفظية	تحليل النمط	النسخ	المصفوفات	ثني وقطع الورق	الكمى	سلاسل الأعداد	بناء المعادلات	تذكر الخرز	تذكر الجمل	تذكر الأرقام	تذكر الموضوعات	
١- سجل الدرجة العمرية المعيارية	٤٢	٢٥			٤٠	٤٢			٤٢			٤٥	٣٩			
٢- سجل المتوسط الشخصى للدرجات العمرية المعيارية	٤١	٤١			٤١	٤١			٤١			٤١	٤١			
٣- سجل الفرق بين الدرجتين .	٢	٦-			١-	١			١			٤	٢-			
٤- سجل (ق) أو (ض) أو + أو - *	+	-			-	+			+			+	-			
ارتقاء المفردات	+	-														
التعبير اللفظى	+	-														
تكوين المفهوم	+															
الفهم اللفظى		-											-			
معرفة بناء الجملة - الاعراب													-			
توليف الأجزاء فى كل					-											
التحليل البصرى					-							+				
التخيل البصرى						+						+				
الذاكرة البصرية												+				
البصر المكانى					-	+										
الادراك البصرى						+										
السيولة العددية																
المفاهيم الرياضية / الحساب									+							
القدرة على فرض البنية على مواد مقدمة عشوائياً																
القدرة على تحليل مشكلات الكلمة									+							
التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية																
القدرة التخطيطية					-											
الاستدلال الاستقرائى																
مدى المعلومات الحقيقية		-														
الذاكرة طويلة المدى ذات المعنى	+															
استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودى												+				
الذاكرة السمعية قصيرة المدى													-			
إعادة المستدعاه المعاد تنظيمها																
العنونة اللفظية / استراتيجية الذاكرة																
القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها		-														
التناسق البصرى - الحركى					-	+										
المعرفة الاجتماعية		-														
الانتباه						+						+	-			
المرونة												+				
اللباقة اليدوية					-	+						+				
ضغط الوقت					-											

ق : +٧ نقاط أو أكثر — ض : -٧ نقاط أو أكثر — + : صفر الى +٦ نقاط — - : -١ الى -٦ نقاط

[ب] للتحقق من صدق الجزء الثاني من الفرض الثاني "ب" تم حساب قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين الجنسين فى متوسط الدرجة الكلية لمقاييس الشخصية ودرجات الأبعاد والعوامل الفرعية المتضمنة بهم جدول (٢٧) يوضح ذلك:

جدول (٢٧)

يوضح قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين أطفال الصفين (KG1-KG2) فى متغيرات مقاييس الشخصية

م	المتغيرات	KG1		KG2		قيمة "ت" ومستوى الدلالة	اتجاه الدلالة لصالح
		م	ع	م	ع		
	مقياس المخاوف						
١	الدرجة الكلية لمقياس المخاوف	١٤,٢٢	٦,٤١	١١,٧	٥,٧٢	١,٦٨	
	مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي						
١	عامل المبادءة	١٠,٥	٣,٢٣	١٣,٤٧	٥,١٥	**٢,٧	KG2
٢	عامل اليقظة الاجتماعية	٧,٠٩	٢,٥٦	٧,٨٧	٢,٤	١,٢٨	
٣	عامل النجاح / الفشل	٥,١٦	٢,٢٧	٥,٢٧	١,٨	٠,٢٢	
٤	عامل التجاذب الاجتماعي	٥,٥٩	٢,٦٠	٧,١٥	٢,٥١	*٢,٤٨	KG2
٥	عامل الثقة بالنفس	٣,٢٨	١,٦٧	٤,٧٥	٢,١٣	**٣,٠٦	KG2
٦	الدرجة الكلية لتقدير الذات	٣١,٩٥	٨,٣٢	٣٨,٢٥	١٢,٠٧	*٢,٥٦	KG2
	مقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل						
١	التوافق الشخصي	٧٠,٦٢	١٠,١٠	٦٨,٦٧	١٢,١٣	٠,٧٠	
٢	التوافق الأسري	٨٠,١٩	١٣,٢٨	٨٨,٣٢	١٠,٥٣	**٢,٨	KG2
٣	التوافق الاجتماعي	٧١,٠٣	١٢	٦٩,٤	١٤,٤٤	٠,٤٩	
٤	التوافق المدرسي	٣٦,٠٣	٩,٢٧	٤٠,٥٢	٩,٥	١,٥٥	
٥	التوافق الجسمي	٢٤	٦,٢٣	٢٧,٩٥	٥,٦٧	*٢,٦٣	KG2
٦	الدرجة الكلية لتقدير التوافق	٣٣٩,٨١	٤٥,٨٩	٣٥٢,٣	٤٩,٨٣	١,٠٤	

قيمة "ت" الجدولية * عند مستوى دلالة ٠,٥ = ٢,٠٠

** عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٦٥

شكل (١٨)

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد ـ بينيه (نقلاً عن ديلانى وهوبكنز ص١٢٢) لأطفال الصف الدراسى (KG 2)

الاسم / العمر : المكافئ العمرى الوسيط . المتوسط الشخصى /الدرجة العمرية المعيارية إملأ الخانات الخالية	الاستدلال اللفظى				الاستدلال المجرد ـ البصرى				الاستدلال الكمى			الذاكرة قصيرة المدى				(ق) أو (ض)
	المفردات	الفهم	السخافات	علاقات لفظية	تحليل النمط	النسخ	المصفوفات	ثنى وقطع الورق	الكمى	سلاسل الأعداد	بناء المعادلات	تذكر الخرز	تذكر الجمل	تذكر الأرقام	تذكر الموضوعات	
١- سجل الدرجة العمرية المعيارية	٤٢	٣٧			٢٨	٤٠			٤٠			٤٥	٤١			
٢- سجل المتوسط الشخصى للدرجات العمرية المعيارية	٤١	٤١			٤١	٤١			٤١			٤١	٤١			
٣- سجل الفرق بين الدرجتين	٢	-٤			-٢	-١			-١			٤	صفر			
٤- سجل (ق) أو (ض) أو + أو - *	+	−			−	−			−			+	+			
ارتقاء المفردات	+	−														
التعبير اللفظى	+	−														
تكوين المفهوم	+															
الفهم اللفظى		−											+			
معرفة بناء الجملة ـ الاعراب													+			
توليف الأجزاء فى كل					−											
التحليل البصرى					−			−				+				
التخيل البصرى												+				
الذاكرة البصرية												+				
البصر المكانى					−			−								
الادراك البصرى								−								
السيولة العددية																
المفاهيم الرياضية / الحساب																
القدرة على فرض البنية على مواد مقدمة عشوائياً																
القدرة على تحليل مشكلات الكلمة																
التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية																
القدرة التخطيطية					−											
الاستدلال الاستقرائى								−								
مدى المعلومات الحقيقية		−														
الذاكرة طويلة المدى ذات المعنى	+															
استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودى												+				
الذاكرة السمعية قصيرة المدى													+			
اعادة المستدعاه المعاد تنظيمها																
العنونة اللفظية / استراتيجية الذاكرة																
القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها		−														
التناسق البصرى ـ الحركى					−											
المعرفة الاجتماعية		−														
الانتباه												+	+			
المرونة								−				+				
اللباقة اليدوية					−							+				
ضغط الوقت					−											
ق : +٧ نقاط أو أكثر	ض : -٧ نقاط أو أكثر				+ : صفر الى +٦ نقاط							- : -١ الى -٦ نقاط				

يتضح من الجدول (٢٧) السابق تحقق الفرض جزئياً حيث أشارت النتائج إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الصفين الدراسيين للروضة على الدرجة الكلية لمقياس المخاوف.
- وفى مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي جاءت الفروق الدالة إحصائياً لصالح أطفال الصف الدراسي KG2 عند مستوى دلالة ٠,٠١ على أبعاد تقدير الذات الفرعية "عامل المبادءة – عامل الثقة بالنفس" وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ على الدرجة الكية لتقدير الذات وعامل التجاذب الاجتماعي فى تقدير الذات ، هذا ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من "عامل اليقظة الاجتماعية وعامل النجاح / الفشل" فى تقدير الذات.
- وعلى مقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين للروضة على أبعاد التوافق الجسمي والأسري لصالح أطفال الصف الدراسي KG2 وعند مستويات دلالة إحصائية ٠,٠٥ و٠,٠١ على التوالي ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين على أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي وكذلك على الدرجة الكلية لتقدير التوافق.

وتشير النتائج السابقة إلى:

١-فيما يتعلق بمقياس المخاوف:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين (KG1-KG2) وبالرجوع إلى الشكل (١٩) الذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات أطفال الصفين الدراسيين على مقاييس الشخصية يتضح لنا حصول أطفال الصف الدراسي KG1 على متوسطات درجات تضعهم فى المدى فوق المتوسط بواحد انحراف معياري ، على حين حصل أطفال الصف الدراسي KG2 على متوسطات درجات تضعهم فى المدى المتوسط وبذلك فبالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة بين أطفال الصفين الدراسيين إلا أن متوسطات درجاتهم تضعهم فى فئتين مختلفتين وتشير متوسطات درجات أطفال الصف الدراسي KG1 إلى معاناتهم الشديدة من المخاوف وهو ما يتفق مع ما توصل إليه كل من أحمد خيري (١٩٨٩) – مها أبو حطب (١٩٩٤) من ارتباط المخاوف بالعمر

لصالح الأصغر عمرا ، وبصفة عامة يعاني أطفال كلا الصفين من المخاوف وهو ما يتفق مع ما توصل إليه كل من (حامد زهران ١٩٧٧: ٤٠٥) – (محمود منسى ١٩٨١: ١٨٩) – (محمد عبد المؤمن ١٩٨٦: ٢٠١) من معاناة الحالات البينية من المخاوف.

ويرى الباحث أنه يمكن إرجاء هذه النتائج:

- ما يعانيه أطفال الصفين الدراسيين من نقد وتهكم وسخرية وانخفاض فى القدرات العقلية المعرفية وشعور بالنقص وكلها من العوامل المسببة للمخاوف وفقا للدراسات النظرية (1973) Savndsen – محمد عبد المؤمن ١٩٨٦: ٣٥٣ – لبنى الطحان ١٩٩٥: ٦٨ – عبد العزيز سليمان ١٩٩٦: ١٩١ – إبراهيم الدخاخني ١٩٩٩: ٣٧-٣٨.
- ما يتميز به الحالات البينية من كونهم فى مرتبة بين السواء والتخلف العقلي مما يجعلهم فى مستوى لا ينخفض للتخلف وما يصاحبه من بلادة حسية ، وبالتالي يتمتعون بقدر مناسب من الخيال الخصب القادر على التفكير والتأمل بما فى ذلك التفكير فى الخطر. (عبد العزيز سليمان ١٩٩٦ : ١٩١ – محمد عبد المؤمن ١٩٩٢: ٨٩) وعلى النقيض قد ترجع مخاوفهم لذلك الضعف البيني فى القدرة العقلية المعرفية وحداثة عمرهم وعدم نضجهم والذي يجعلهم أكثر حساسية للمخاوف وأقل قدرة على مواجهة الأخطار الواقعية والمتخيلة. (محمد عبد المؤمن بدون تاريخ: ١٣٦) ، (ممدوحة سلامة ١٩٨٧: ٥٤ – يوسف عبد الفتاح ١٩٩: ٦٢).

٢-فيما يتعلق بمقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين (KG1-KG2) فى متوسط درجاتهم على أبعاد "المبادءة – التجاذب الاجتماعي - الثقة بالنفس" فى تقدير الذات والدرجة الكلية لتقدير الذات وذلك لصالح أطفال الصف الدراسي KG2.

وبمراجعة الشكل (١٩) الذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات أطفال الصفين الدراسيين على مقاييس الشخصية يتضح لنا حصول أطفال الصف الدراسي KG1 على متوسطات درجات تضعهم فى المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري على حين حصل أطفال الصف الدراسي KG2 على متوسطات درجات تضعهم

فى المدى المتوسط مما يشير إلى تمتع أطفال الصف الدراسي KG2 بدرجة مقبولة فى تقدير الذات.

وتعبر هذه النتائج عن تمتع أطفال الصف الدراسي KG2 بدرجة مقبولة من القدرة على المشاركة فى الأفكار والمشاعر مع المدرسين والرفاق وعلى قدر مقبول من التوافق مع الرفاق فى اللعب والعمل سويا ، كما يتمتعون بقدر مقبول من التوجيه الذاتي ويعبرون عن إنجازاتهم المدرسية ، كما أن لديهم آراء وتوقعات لأرائهم الحالية والمستقبلية وبصفة عامة يتمتعون بدرجة مقبولة من تقدير الذات الأكاديمي ، على حين يتصف أطفال الصف الدراسي KG2 بميلهم إلى تقبل آراء الآخرين دون مناقشة وطلب مساعدة الآخرين وتلقي توجيهاتهم وقراراتهم دون مناقشة ، كما أنهم يعانون من سوء التوافق مع رفاقهم فى اللعب والعمل ويفتقرون إلى التوجيه الذاتي ، كما ينقصهم القدرة على التعبير اللفظي عن إنجازاتهم المدرسية ويعجزون عن تقييم أدائهم الحالي والمستقبلي وبصفة عامة فهم يعانون من تقدير ذات منخفض.

وتتفق نتائج أطفال الصف الدراسي KG1 مع ما توصل إليه العلماء والباحثون من معاناة أطفال الحالات البينية من ضعف الثقة بالنفس – القدرة المحدودة على التوجه الذاتي (حامد زهران ١٩٧٧: ٤٤٧ – حامد زهران ١٩٧٨ – طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠: ٧٣-٧٥ – عبد العزيز القوصي ١٩: ٤٧٢ – Sevendsen 1983.

ويرى الباحث أنه يمكن إرجاع النتائج السابقة إلى:

- الخبرة التى اكتسبها أطفال الصف الدراسي KG2 من تواجدهم داخل الروضة وما استتبعها من مهارات فى التعامل مع المتطلبات الأكاديمية والتفاعل الجيد معها.
- زيادة أعمار أطفال الصف الدراسي KG2 وما يستتبعه من زيادة النضج الانفعالي لديهم وقدرتهم على التعبير عن الذات.

٣-فيما يتعلق بمقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين (KG1-KG2) على بعد التوافق الأسري عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ ، على بعد التوافق الجسمي عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ وذلك لصالح أطفال الصف الدراسي KG2.

ويمراجعة الشكل (١٩) الذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات أطفال الصفين الدراسيين على مقاييس الشخصية يتضح لنا حصول أطفال الصف الدراسي KG2 على متوسطات درجات تضعهم فى المدى المتوسط فى بعد التوافق الأسرى وفي المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري فى بعد التوافق الجسمي على حين جاءت باقي متوسطات الأبعاد لتضعهم على الحد الفاصل بين المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري واثنين انحراف معياري، وعلى الجانب الآخر أشارت متوسطات درجات أطفال الصف الدراسي KG1 إلى وقوعها فى المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري فى أبعاد التوافق الأسري والاجتماعي وعلى الحد الفصل بين المدة الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري واثنين انحراف معياري فى أبعاد التوافق الشخصي والمدرسي والجسمي وفي المدى الأقل من المتوسط باثنين انحراف معياري فى الدرجة الكلية للتوافق.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه زينب شقير ٢٠٠٠ من ارتباط المخاوف بتقدير الذات المنخفض واضطراب التوافق (زينب شقير ٢٠٠٠: ٣).

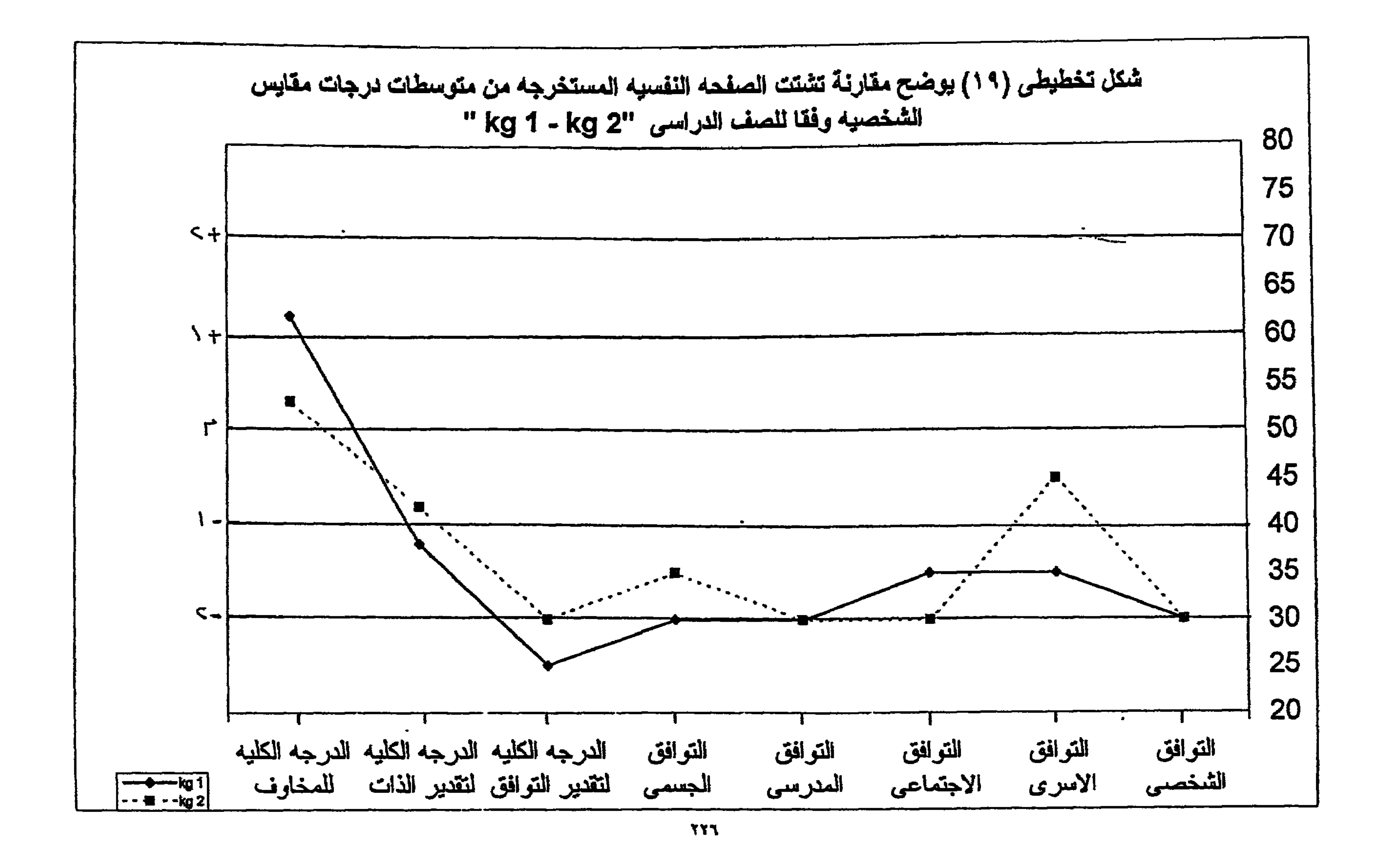
وتعبر هذه النتائج عن تمتع أطفال الصف الدراسي KG2 بتوافق أسري مقبول يتمثل فى القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الوالدين وارتباطهم بالمنزل وكذلك بتمتعهم بدرجة مقبولة من الصحة العامة والمظهر العام والتناسق الحركي وذلك مقارنة بأطفال الصف الدراسي KG1.

وعلى الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين فى الدرجة الكلية لتقدير التوافق إلا أن متوسطات درجات أطفال الصف الدراسي KG1 تشير إلى انخفاضها عن اثنين انحراف معياري على حين احتلت متوسطات الدرجة الكلية لتقدير التوافق لدى أطفال الصف الدراسي KG2 الحد الفاصل بين الانحراف بواحد انحراف معياري واثنين انحراف معياري مما يشير إلى معاناة أطفال كلا الصفين من سوء التوافق العام وإن زادت هذه المعاناة قليلاً لدى أطفال الصف الدراسي KG1 وهو ما يتفق مع آراء العلماء النظرية ونتائج الدراسات والبحوث فى هذا الميدان. (حامد الفقي ١٩٧٤: ١٤-١٦) – (حامد زهران ١٩٧٧: ١٩٢) – (طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠: ٧٣-٧٥) – (Kazuo 1983) – (Fian 1993) – (عزه الدعدع – سمير أبو مغلي ١٩٩٩: ١٢).

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء:

- دور الروضة فى تحسين التوافق لدى الأطفال وهو ما يتفق مع ما توصل إليه كل من عفاف عجلان (١٩٩٢) – سيد صبحي (١٩٩٥) – محمد أبو العلا (١٩٩٩) من كون الأطفال الملتحقين بالروضة أكثر توافقاً من غير الملتحقين وعليه فأطفال الصف الدراسي KG2 يخبرون مهارات وخبرات مكتسبة من الروضة تفوق الخبرات والمهارات التي اكتسبها أطفال الصف الدراسي KG1 وهو ما ينعكس على حسن توافقهم.
- قد يرجع تحسن التوافق الأسرى لدى أطفال الصف الدراسي KG2 إلى خروج الأسرة من مرحلة الصدمة فى قدرات أبنائهم وبداية التعامل الواقعي مع المشكلة.

يرجع الباحث تحسن التوافق الجسمي لدى أطفال الصف الدراسي KG2 مقارنة بأطفال الصف الدراسي KG1 إلى فارق العمر الزمني بينهم وما يتبعه من زيادة فى النمو الجسمي والانفعالي وهو ما تؤكده سهير كامل (١٩٩٩) من ارتباط النمو الجسمي بالنمو النفسي والذي يظهر بوضوح فى مرحلة رياض الأطفال. (سهير كامل ١٩٩٩: ٦٣).


شكل تخطيطى (١٩) يوضح مقارنة تشتت الصفحه النفسيه المستخرجه من متوسطات درجات مقايس الشخصيه وفقا للصف الدراسى "kg 1 - kg 2"
80
75
70
65
60
55
50
45
40
35
30
25
20
+٢
+١
٣
-١
-٢
الدرجه الكليه للمخاوف
الدرجه الكليه لتقدير الذات
الدرجه الكليه لتقدير التوافق
التوافق الجسمى
التوافق المدرسى
التوافق الاجتماعى
التوافق الاسرى
التوافق الشخصى
kg 1
kg 2

الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال "بالتعليم بروضات العربي والأطفال بالتعليم بالروضات اللغات" من ذوي الحالات البينية في متوسطات:

١- الدرجة العمرية المركبة لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة واختباراتهم الفرعية.

٢- الدرجة الكلية لمقاييس الشخصية "قائمة ملاحظة سلوك الطفل – تقدير الذات في السلوك الأكاديمي – المخاوف للأطفال" وأبعادهم الفرعية.

[أ] للتحقق من صدق الجزء الأول من الفرض الثالث (أ) تم حساب قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين الجنسين في متوسط (د.ع.م) للدرجة الكلية المركبة ودرجات المجالات والاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة ، جدول (٢٨) يوضح ذلك:

جدول (٢٨)

يوضح قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين الأطفال بنوعي التعليم (عربي – لغات) من ذوي الحالات البينية في متغيرات القدرة العقلية المعرفية

م	المتغيرات	عربي		لغات		قيمة "ت" ومستوى الدلالة	اتجاه الدلالة لصالح
		م	ع	م	ع		
١	المفردات	٤١,١٢	١,٨٢	٤٣,٣٧	٣,٧٢	٢,٣١*	اللغات
٢	الفهم	٣٥,٥٦	٣,٤٦	٣٦,٣٢	٣,٦٨	٠,٧٣	
٣	الاستدلال اللفظي	٧٤,٣١	٤,٣٥	٧٧,٦٢	٦,٦	١,٨٧	
٤	تحليل النمط	٣٦,٩٣	٤,٤٩	٣٩,٤٤	٧,٢٧	٢,٠٩*	اللغات
٥	النسخ	٣٩,٣١	٢,٠٩	٤٠,٨٣	٣,٤١	١,٦٧	
٦	الاستدلال المجرد البصري	٧٢,١٨	٥,٥٣	٧٦,٨٣	٧,٢٥	١,٥٦	
٧	الكمي	٤١	٤,١٠	٤٠,٩٤	٤,١١	٠,٠٥	
٨	الاستدلال الكمي	٨١,٧٥	٩,٤	٨١,٨٩	٨,٢٢	٠,٠٦	
٩	ذاكرة الخرز	٤٤,٢٥	٢,٢٦	٤٥,٠٥	٣,٢٣	٠,٩١	
١٠	ذاكرة الجمل	٣٩,٣١	٤,٤٨	٤٠,٧١	٤,٧٣	١,٠٠	
١١	الذاكرة قصيرة المدى	٧٩,٤٣	٦,٩٢	٨٢,٦٩	٧,٦٨	١,٥١	
١٢	الدرجة العمرية المعيارية المركبة	٧٣,٠٦	٣,٤١	٧٥,٥٥	٦,٠٩	١,٥٥	

قيمة "ت" الجدولية   * عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٠

** عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٦٥

يوضح الجدول (٢٨) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات (د.ع.م) للدرجة المركبة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة والاختبارات الفرعية "الفهم – النسخ – الكمي – ذاكرة الخرز – ذاكرة الجمل" على حين جاءت الفروق ذات الدلالة الإحصائية على الاختبارات الفرعية "المفردات – تحليل النمط" وذلك لصالح أطفال الروضات ذات التعليم باللغات وعند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ مما يشير إلى تحقق الفرض جزئيا.

وتشير النتائج المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال نوعي التعليم "عربي – لغات" لصالح أطفال التعليم بروضات اللغات على اختباري "المفردات – تحليل النمط" إلى تفوق أطفال مدارس اللغات من ذوي الحالات البينية فى "اللغة التعبيرية وتكوين المفهوم والذاكرة بعيدة المدى ذات المعنى والتصور المكاني والقدرة التخطيطية والتناسق البصري حركي والمعلومات اللفظية والقدرة على التحليل البصري والتوليف بين الجزء والكل والقدرة على ضغط الوقت واللباقة اليدوية" وذلك مقارنة بأطفال التعليم بالروضات عربي.

إلا أن هذه النتيجة يجب النظر إليها ببعض الحذر حيث يجب الأخذ فى الاعتبار:

- أن بعض القدرات المتضمنة فى هذين الاختبارين متضمنين فى اختبارات أخرى لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين عليها.
- أن هذين الاختبارين يتبعان مجالين فرعين "الاستدلال اللفظي – الاستدلال المجرد البصري" وكلا المجالين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين عليهما.
- يشير الشكل (٢٠) الذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة المستخرجة من متوسطات درجات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية لعينة الأطفال بنوعى التعليم (عربى – لغات) إلى حصول كلا المجموعتين على متوسطات درجات تضعهم فى المدى البينى على جميع الأبعاد السابقة وقد جاءت أكثرها ارتفاعا متوسطات درجات مجالا الاستدلال الكمى لدى أطفال التعليم بالروضات (عربى) والذاكرة قصيرة لدى أطفال التعليم بالروضات (لغات) هذا وقد تساوت متوسطات درجات الاستدلال الكمى لدى كلا المجموعتين وقد جاءت أقل الدرجات لدى كليهما على مجال الاستدلال المجرد البصرى .

ويشير الشكل (٢١) الذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات درجات الاختبارات الفرعية لدى عينة الأطفال بنوعى التعليم (عربى – لغات) إلى حصول أطفال التعليم بالروضات (لغات) على متوسطات درجات فى اختبار المفردات متوسطات درجات اختبار المفردات تضعهم فى المدى المتوسط على حين جاءت فى المدى البيني لدى عينة التعليم بالروضات (عربي) ، بينما جاءت متوسطات درجات المجموعتين فى اختبار تحليل النمط بالمدى البيني مما يعبر عن تفوق أطفال التعليم باللغات فى اختبار

المفردات والقدرات المتضمنة به ، على حين يحتاج كلا نوعي التعليم بصرف النظر عن الفروق الدالة بينهما إلى مزيد من الاهتمام والرعاية لتنمية المهارات والقدرات المتضمنة باختبارات تحليل "النمط – الفهم – النسخ – الكمي – ذاكرة الجمل" لوقوعهم جميعاً فى المدى البيني.

وعلى الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نوعي التعليم "عربي – لغات" فى اختبار ذاكرة الخرز والقدرات المتضمنة به إلا أن كل الأطفال بالمجموعتين قد حصلوا على متوسطات درجات تضعهم فى المدى المتوسط مما يشير إلى تمتعهم بقدر من المهارات فى القدرة على التحليل البصري والتخيل البصري – الذاكرة البصرية – استراتيجيات التجزئة أو الجمع فى أنساق وتضعهم بقدر من الانتباه والمرونة والمهارة اليدوية". ولحصول أطفال كلا المجموعتين على متوسطات درجات تضعهم فى المدى البيني فى المجال الفرعي "الذاكرة قصيرة المدى" فهم فى حاجة أيضاً إلى مزيد من الاهتمام والرعاية لتنمية قدراتهم المتضمنة بالمجال والمشار إليها فى قدرات اختبار "ذاكرة الخرز".

ويرى الباحث أنه يمكن إرجاع النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق بين أطفال المجموعتين إلى:

- كون العامل العام المؤثر هنا هو طبيعة القدرات العقلية المعرفية وليس نوع التعليم حيث ينتمي أطفال كلا النوعين من التعليم إلى فئة الحالات البينية وما يترتب عليها من جوانب قصور ضعف فى جوانب متعددة.
- المنهج الرسمي فى روضات التعليم "عربي – لغات" هو منهج النشاط والذي يتيح للطفل مجالا أكبر من الحركة والنشاط فى مقابل التعليم المنظم القائم على منهج ومقرر دراسي. مما يجعل تأثير نوع التعليم غير محدد فى هذه المرحلة العمرية.

وبمراجعة الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد – بينية نقلا عن ديلاني وهوبكنز (١٩٨٧) لكلا المجموعتين الروضات (عربى) شكل (٢٢) والروضات (لغات) شكل (٢٣) يتضح لنا أنه لم ترق أى من القدرات والتأثيرات المتضمنة بالاختبارات الفرعية إلى مستوى القوة أو الضعف بل جاءت جميعاً فى مستوى القوة والضعف النسبي وهو ما يتسق مع الآراء النظرية والدراسات والبحوث فى مجال الحالات البينية ومع النتائج العامة للدراسة الحالية.

شكل تخطيطى (٢٠) يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد - بينيه المستخرجة من متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية لعينة الروضة "عربى - لغات"

120
116
112
108
104
100
96
92
88
84
80
76
72
68
64

الدرجه العمريه المعياريه المركبه
الذاكره قصيرة المدى
الاستدلال الكمى
الاستدلال المجرد البصرى
الاستدلال اللفظى

روضة عربي
روضات لغات

شكل تخطيطى (٢١) يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد - بينيه المستخرجة من متوسطات الدرجة العمرية المعيارية للأختبارات الفرعية لعينة الروضة"عربى - لغات"

شكل (٢٢)

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد ـ بينيه (نقلاً عن ديلاني وهوبكنز ص١٢٢) لأطفال الروضة (عربي)

الاسم / العمر : المكافئ العمري الوسيط : المتوسط الشخصي /الدرجة العمرية المعيارية إملأ الخانات الخالية	الاستدلال اللفظي				الاستدلال المجرد ـ البصري				الاستدلال الكمي			الذاكرة قصيرة المدى				الدرجة (ق) أو المحك (س)
	المفردات	الفهم	السخافات	العلاقات اللفظية	تحليل النمط	النسخ	المصفوفات	ثني وقطع الورق	الكمي	سلاسل الأعداد	بناء المعادلات	تذكر الخرز	تذكر الجمل	تذكر الأرقام	تذكر الموضوعات	
١- سجل الدرجة العمرية المعيارية	٤١	٢٦			٣٧	٣٩			٤١			٤٤	٣٩			
٢- سجل المتوسط الشخصي للدرجات العمرية المعيارية	٤٠	٤٠			٤٠	٤٠			٤٠			٤٠	٤٠			
٣- سجل الفرق بين الدرجتين .	١	-٤			-٢	-١			١			٤	-١			
٤- سجل (ق) أو (ض) أو + أو - *	+	-			-	-			+			+	-			
ارتقاء المفردات	+	-														
التعبير اللفظي	+	-														
تكوين المفهوم	+															
الفهم اللفظي		-											-			
معرفة بناء الجملة ـ الاعراب													-			
توليف الأجزاء في كل					-											
التحليل البصري					-							+				
التخيل البصري						-						+				
الذاكرة البصرية												+				
الحصر المكاني					-	-										
الادراك البصري						-										
السيولة العددية																
المفاهيم الرياضية / الحساب									+							
القدرة على فرض البنية على مواد مقدمة عشوائياً																
القدرة على تحليل مشكلات الكلمة									+							
التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية																
القدرة التخطيطية					-											
الاستدلال الاستقرائي																
مدى المعلومات الحقيقية		-														
الذاكرة طويلة المدى ذات المعنى	+															
استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودي												+				
الذاكرة السمعية قصيرة المدى													-			
المادة المستدعاه المعاد تنظيمها																
العنونة اللفظية / استراتيجية الذاكرة																
القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها		-														
التناسق البصري ـ الحركي					-	-										
المعرفة الاجتماعية		-														
الانتباه						-						+	-			
المرونة												+				
اللباقة اليدوية					-	-						+				
ضغط الوقت					-											

ق : +٧ نقاط أو أكثر ض : -٧ نقاط أو أكثر + : صفر الى +٦ نقاط - : -١ الى -٦ نقاط

شكل (٢٣)

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد – بينيه (نقلاً عن ديلاني وهوبكنز: ص١٢٢) لأطفال الروضة (لغات) "

الاسم / العمر : المكافئ العمري الوسيط : المتوسط الشخصي /الدرجة العمرية المعيارية إملأ الخانات الخالية	الاستدلال اللفظي				الاستدلال المجرد – البصري				الاستدلال الكمي			الذاكرة قصيرة المدى				الفرق قبل أو العدد (ص)
	المفردات	الفهم	السخافات	العلاقات اللفظية	تحليل النمط	النسخ	المصفوفات	ثني وقطع الورق	الكمي	سلاسل الأعداد	بناء المعادلات	تذكر الخرز	تذكر الجمل	تذكر الأرقام	تذكر الموضوعات	
١- سجل الدرجة العمرية المعيارية	٤٢	٢٦			٣٩	٤١			٤١			٤٥	٤١			
٢- سجل المتوسط الشخصي للدرجات العمرية المعيارية	٤١	٤١			٤١	٤١			٤١			٤١	٤١			
٣- سجل الفرق بين الدرجتين .	٢	٥-			-٢	صفر			صفر			٤	صفر			
٤- سجل (ق) أو (ض) أو + أو – .	+	–			–	+			+			+	+			
ارتقاء المفردات	+	–														
التعبير اللفظي	+	–														
تكوين المفهوم	+															
الفهم اللفظي		–											+			
معرفة بناء الجملة – الاعراب													+			
توليف الأجزاء في كل					–											
التحليل البصري					–							+				
التخيل البصري						+						+				
الذاكرة البصرية																
البصر المكاني					–	+										
الادراك البصري						+										
السيولة العددية																
المفاهيم الرياضية / الحساب									+							
القدرة على فرض البنية على مواد مقدمة عشوائياً																
القدرة على تحليل مشكلات الكلمة									+							
التمييز بين التفاصيل الأساسية وغير الأساسية																
القدرة التخطيطية					–											
الاستدلال الاستقرائي																
مدى المعلومات الحقيقية		–														
الذاكرة طويلة المدى ذات المعنى	+															
استراتيجيات التسلسل والتجزئة والربط العنقودي												+				
الذاكرة السمعية قصيرة المدى													+			
تمادة المستدعاه المعاد تنظيمها																
المعونة اللفظية / استراتيجية الذاكرة																
القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها		–														
التناسق البصري – الحركي					–	+										
المعرفة الاجتماعية		–														
الانتباه						+						+	+			
المرونة												+				
اللباقة اليدوية					–	+						+				
ضغط الوقت					–											

ق : +٧ نقاط أو أكثر — ض : -٧ نقاط أو أكثر — + : صفر الى +٦ نقاط — – : -١ الى -٦ نقاط

[ب] للتحقق من الجزء الثاني من الفرض الثالث "ب" تم حساب قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين الجنسين فى متوسط الدرجة الكلية لمقاييس الشخصية ودرجات الأبعاد والعوامل الفرعية المتضمنة بهم وجدول (٢٩) يوضح ذلك:

جدول (٢٩)

يوضح قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين نوعي التعليم "عربي – لغات" فى متغيرات مقاييس الشخصية

م	المتغيرات	عربي		لغات		قيمة "ت" ومستوى الدلالة	اتجاه الدلالة لصالح
		م	ع	م	ع		
	مقياس المخاوف						
١	الدرجة الكلية لمقياس المخاوف	١١,٥	٦,٣٢	١٣,١٩	٦,٠٧	٠,٩٣	اللغات
	مقياس مفهوم الذات فى السلوك الأكاديمي						
١	عامل المبادءة	٩,٥	٢,٣١	١٢,٩١	٤,٨٤	٢,٦٢*	
٣	عامل اليقظة الاجتماعية	٧,٤٣	٢,٥٣	٧,٥٥	٢,٤٩	٠,٢٢	
٣	عامل النجاح / الفشل	٥,٨٧	١,٨٩	٥,٠٣	٢,٠١	١,٤٧	
٤	عامل التجانب الاجتماعي	٥	١,٤١	٦,٨٧	٢,٧٧	٢,٥٦*	اللعات
٥	عامل الثقة بالنفس	٣,١٨	١,٦٤	٤,٥٣	٢,١	٢,٠٢*	اللغات
٦	الدرجة الكلية لتقدير الذات	٣٠,٩٣	٤,١٢	٣٦,٥٣	١٢,٠٠	١,٨٠	
	مقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل						
١	التوافق الشخصي	٧٣,٠٦	١٠,٤٩	٦٨,٥٣	١١,٣٣	١,٤	
٢	التوافق الأسري	٧٨,٣٧	١١,٤٨	٨٦,٥١	١٢,١٨	٢,٣٢*	اللغات
٣	التوافق الاجتماعي	٦٨,٥٦	١٢,٣٨	٧٠,٥٧	١٣,٦٨	٠,٥٢	
٤	التوافق المدرسي	٤٠,٣١	٦,٥٦	٣٨,٥٣	١٠,٢	٠,٦٦	
٥	التوافق الجسمي	٢٣,٤٣	٦,٢٩	٢٦,٩٨	٦,٢٤	١,٩٧	
٦	الدرجة الكلية لتقدير التوافق	٢٤٣,٧٥	٣٠,٧	٣٤٧,٦١	٥٢,٣٣	٠,٤٨	

قيمة "ت" الجدولية * عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٠

** عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٦٥

يتضح من الجدول (٢٩) السابق تحقق الفرض جزئيا حيث أشارت النتائج إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال فى نوعي التعليم فى الدرجة الكلية بمقياس المخاوف.
- وفى مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال نوعي التعليم فيما يتعلق بالدرجة الكلية لتقدير الذات والأبعاد الفرعية لتقدير الذات "اليقظة الاجتماعية – النجاح / الفشل" على حين جاءت الفروق ذات الدلالة الإحصائية على أبعاد تقدير الذات الفرعية "المبادءة – التجاذب الاجتماعي – الثقة بالنفس" لصالح أطفال الروضات لغات وعند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥.
- وفيما يتعلق بمقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال باختلاف نوع التعليم على الدرجة الكلية لتقدير التوافق والأبعاد الفرعية "للتوافق "الشخصي – الاجتماعي –المدرسي –الجسمي" ، وجاءت الفروق ذات الدلالة الإحصائية على بعد تقدير التوافق الفرعي "التوافق الأسري" لصالح أطفال التعليم بالروضات لغات وعند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥.

<u>وتشير النتائج السابقة إلى:</u>

١-فيما يتعلق بمقياس المخاوف:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الحالات البينية باختلاف نوع التعليم "عربي – لغات" وبالرجوع إلى الشكل (٢٤) الذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من درجات الأطفال بنوعى التعليم (عربى – لغات) على مقاييس الشخصية يتضح لنا أن متوسطات درجات المجموعتين على مقياس المخاوف فى نطاق المدى المتوسط مما يشير إلى معاناة أطفال كلا المجموعتين من المخاوف بدرجة متوسطة. وهو يتفق مع ما توصل إليه العلماء والباحثون من معاناة الحالات البينية من المخاوف (حامد زهران ١٩٧٧: ٥٠٤) – (محمود منسى ١٩٨١: ١٧٩) – (محمد عبد المؤمن ١٩٨٦: ٢٠١).

ويتفق مع آراء (سهير كامل ١٩٩٩: ٧٣) من تميز مرحلة الطفولة المبكرة من بداية ظهور المخاوف وآراء (سعدية بهادر ١٩٨٣: ٢٤٩) من زيادة المخاوف فى مرحلة رياض الأطفال مقارنة بالمرحلة السابقة عليها.

ويرى الباحث أه يمكن إرجاع هذه النتائج إلى:

- كون العامل المؤثر هنا هو طبيعة المرحلة العمرية وليس نوع التعليم.
- ما تمثله الروضة فى كلا النوعين من التعليم من خبرة صدمية وفشل وشعور بالغيرة والنقص للأطفال ذوى الحالات البينية مما ينعكس على درجة الخوف لديهم.
- كون أفراد عينة الدراسة فى مرتبة بينية تجعلهم يتمتعون بقدر مناسب من الخيال الخصب القادر على التفكير والتأمل بما فى ذلك التفكير فى الخطر، وعلى النقيض قد ترجع المخاوف لديهم للضعف النسبي للقدرة العقلية والذي يجعلهم أكثر حساسية للمخاوف وأقل قدرة على مواجهة الأخطار الواقعية والمتخيلة.

٢-فيما يتعلق بمقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال باختلاف نوع التعليم فيما يتعلق بالدرجة الكلية لتقدير الذات والأبعاد الفرعية لتقدير الذات "عامل الثقة بالنفس – عامل النجاح / الفشل". على حين جاءت الفروق ذات الدلالة الإحصائية على الأبعاد الفرعية لتقدير الذات ا"عامل المبادءة - عامل التجاذب الاجتماعي – عامل الثقة بالنفس" وذلك لصالح الأطفال فى روضات التعليم باللغات وعند مستوى دلالة إحصائية ٠,٥.

وبالرجوع إلى الشكل (٢٤) الذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من درجات الأطفال بنوعى التعليم (عربى – لغات) على مقاييس الشخصية يتضح لنا حصول أطفال الروضات ذات التعليم باللغات على متوسطات درجات تضعهم فى المدى المتوسط للدرجة الكلية لتقدير الذات الأكاديمي على حين تضع نفس المتوسطات الأطفال بالروضة ذات التعليم العربي بالمدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري مما يشير إلى معاناة أطفال التعليم بالعربي من جوانب قصور فى الدرجة الكلية لتقدير الذات الأكاديمي مقارنة بأطفال التعليم بروضات اللغات على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة بينهم على هذا البعد.

هذا وتعبر النتائج السابقة عن تفوق أطفال التعليم بالروضات اللغات فى المشاركة فى الأفكار والمشاعر مع المدرسين والرفاق وتمتعهم بقدر مقبول من التوافق مع رفاق اللعب والعمل – كما يتمتعون بقدر مقبول من التوجه المستقبلي وذلك مقارنة بأطفال التعليم بروضات عربي وبصفة عامة يتمتعون بدرجة إيجابية متوسطة فى تقدير الذات الأكاديمي، على حين يتصف أطفال التعليم بالروضات العربي "بالميل إلى تقبل أراء الآخرين دون مناقشة – طلب المساعدة من الآخرين وتلقى توجيهاتهم دون مناقشة – كما أنهم يعانون من سوء التوافق مع رفاق اللعب والعمل ويفتقرون إلى التوجيه الذاتي وتنقصهم القدرة على التعبير اللفظي عن إنجازاتهم المدرسية ويعجزون عن تقييم أدائهم الحالي والمستقبلي وبصفة عامة يعانون من جوانب قصور فى تقدير الذات الأكاديمي.

وتتفق النتائج المتعلقة بانخفاض تقدير الذات الأكاديمي لأطفال الروضات عربي مع ما توصل إليه العلماء والباحثون من معاناة أطفال الحالات البينية من ضعف الثقة بالنفس وتمتعهم بقدر محدود من التوجه الذاتي (حامد زهران ١٩٧٨) – (طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠: ٧٣-٧٥) – (Sevendsen 1985) – (عبد العزيز القوصي ١٩٨٨: ٤٧٢).

ويرى الباحث أنه يمكن إرجاع الفروق بين أطفال عينة الدراسة باختلاف نوع التعليم فى بعض الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات الأكاديمي إلى:

- صغر حجم عينة لطفل روضات التعليم عربي مقارنة بروضات التعليم لغات.
- ما توليه روضات التعليم لغات من رعاية واهتمام بالطفل مقارنة بروضات التعليم عربي وهو ما لمسه الباحث بنفسه أثناء تطبيق أدوات دراسته.
- روضات اللغات تعكس مستوى ثقافيا وأسريا واهتماما يزيد عن ما تعكسه روضات التعليم بالعربي.

٣-فيما يتعلق بمقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة الدراسة باختلاف نوع التعليم "عربي – لغات" على الدرجة الكلية لتقدير التوافق وأبعاد التوافق الفرعية "التوافق الشخصي – التوافق الاجتماعي – التوافق المدرسي – التوافق الجسمي" ، على حين جاءت الفروق ذات الدلالة الإحصائية على البعد الفرعي للتوافق "التوافق الأسري" وذلك لصالح أطفال التعليم بالروضات لغات وعند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥.

وبالنظر إلى الشكل (٢٤) الذى يوضح مقارنة تشتت الصفحة النفسية المستخرجة من درجات الأطفال بنوعى التعليم (عربي – لغات) على مقاييس الشخصية يتضح لنا حصول أطفال روضات التعليم لغات على متوسطات درجات تضعهم في المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري على أبعاد التوافق الفرعية "التوافق الأسري – التوافق الاجتماعي – التوافق الجسمي" وتضعهم على الحد الفاصل بين الانحراف عن المتوسط سلباً بواحد انحراف معياري سلباً واثنين انحراف معياري ، على بعد التوافق الفرعي "التوافق المدرسي" والدرجة الكلية لتقدير التوافق. على حين حصل أطفال روضة التعليم عربي على متوسطات درجات تضعهم فى المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري على بعد التوافق الفرعي "التوافق الشخصي" وتضعهم على الحد الأدنى الفاصل بين الانحراف واحد انحراف معياري واثنين انحراف معياري على أبعاد التوافق الفرعية "التوافق الأسري – التوافق الاجتماعي – التوافق المدرسي" وتضعهم فى المدى الأقل من المتوسط باثنين انحراف معياري على بعد التوافق الفرعي "التوافق الجسمي" والدرجة الكلية لتقدير التوافق.

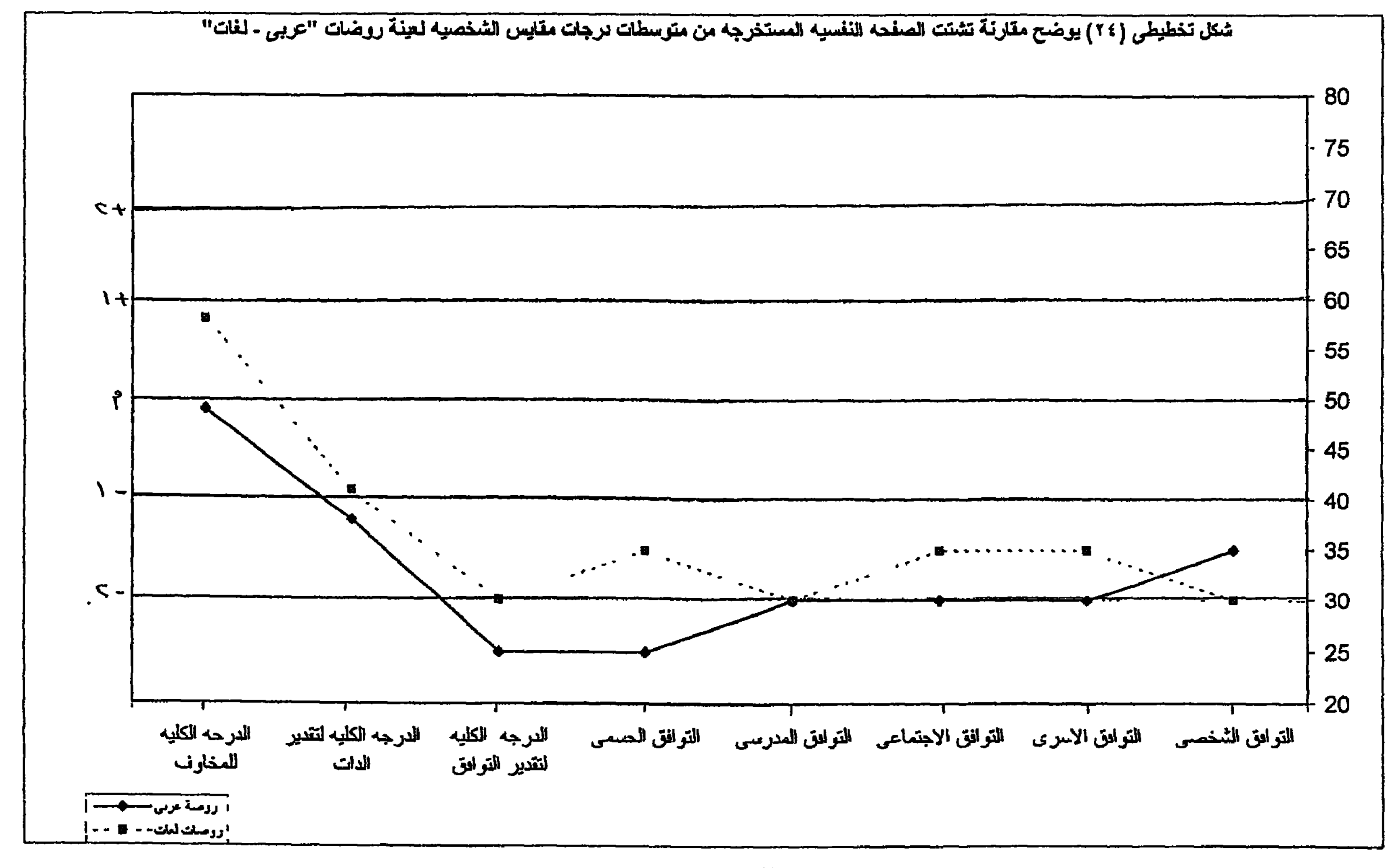
وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه زينب شقير (٢٠٠٠) من ارتباط المخاوف بتقدير الذات المنخفض واضطراب التوافق (زينب شقير ٢٠٠٠: ٣).

وتعبر هذه النتائج عن تمتع أطفال التعليم بمدارس اللغات بتوافق أسري متمثل فى القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الوالدين وارتباطهم بالمنزل وذلك مقارنة بأطفال التعليم بالروضات عربي. إلا أن كلا المجموعتين يعانون من جوانب قصور لا توافقية حيث جاءت متوسطات درجاتهم على المدى الأقل من المتوسط بواحد انحراف معياري على جميع الأبعاد فى روضات اللغات وعلى المدى الأقل من المتوسط باثنين انحراف معياري على البعد الجسمي للتوافق والدرجة الكلية للتوافق مما يشير إلى معاناة كلا المجموعتين من مشكلات لا توافقية.

وهو ما يتفق مع ما توصل إليه العلماء والباحثون من معاناة الحالات البينية من بعض مشكلات سوء التوافق. (حامد الفقي ١٩٧٤: ١٤-١٦) - (حامد زهران ١٩٧٧: ١٩٢) – (طلعت عبد الرحيم ١٩٨٠: ٧٣-٧٥) – (Kazuo 1985) – (Iris 1985) – (Stanford 1987) – (محمد عوده – كمال مرسي ١٩٨٦: ٣٤٧) – (Finn 1995) – (Skaalvik 1995) - (عزه الدعدع – سمير أبو مغلى ١٩٩٩ : ١٢).

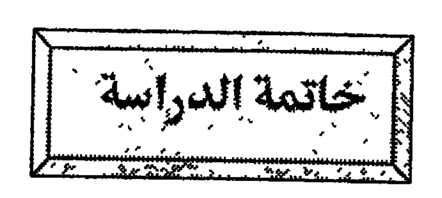
ويرى الباحث أنه يمكن إرجاع هذه النتائج إلى:

- إرجاع الأهل قصور الابن فى التعليم إلى تعلمه أكثر من لغة وليست لقدراته العقلية المحدودة مما يبعد الطفل عن دائرة الشعور بالفشل والإحباط ويلقي بالتبعية بالذنب على الأهل.
- ارتفاع المستوى الثقافي لأهالي الأطفال بالتعليم باللغات حيث أن هذا النوع من التعليم يتطلب ثقافة عالية لدى الأهل حتى يستطيعوا متابعة الأبناء ، هذا المستوى الثقافي ينعكس بدوره على أسلوب معاملة الطفل وكيفية تناول مشكلاته وبالتالي على التوافق الأسري لديه.



شكل تخطيطي (٢٤) يوضح مقارنة تشتت الصفحه النفسيه المستخرجه من متوسطات درجات مقايس الشخصيه لعينة روضات "عربى - لغات"
80
75
70
65
60
55
50
45
40
35
30
25
20
+٢
+١
م
-١
-٢
الدرجه الكليه للمخاوف
الدرجه الكليه لتقدير الذات
الدرجه الكليه لتقدير التوافق
التوافق الحسمى
التوافق المدرسى
التوافق الاجتماعى
التوافق الاسرى
التوافق الشخصى
روضة عربى
روضات لغات





- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية
- مستخلص الدراسة
- خلاصة الدراسة باللغة العربية
- توصيات الدراسة
- بحوث مقترحة
- خلاصة الدراسة باللغة الأجنبية



قائمة المراجع العربية

م

١. إبراهيم أنيس – المعجم الوسيط – ط٢ – دار المعارف – القاهرة ١٩٧٢.

٢. إبراهيم عباس الزهيرى – فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم – دار زهراء الشرق – القاهرة ١٩٩٨ .

٣. إبراهيم محمد إبراهيم الدخاخنى – المشكلات النفسية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الوالدين وعلاقتهما بتقدير الذات والممارسة العلاجية للخدمة الاجتماعية – رسالة ماجستير غير منشورة – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس – القاهرة – ١٩٩٩.

٤. أتو فنخل – نظرية التحليل النفسى فى العصاب – ترجمة صلاح مخيمر – عبده رزق – الأنجلو المصرية – القاهرة ١٩٦٩ .

٥. أجاثا . هـ . باولى – النمو الطبيعى للطفل – ط٤ – الأنجلو المصرية – القاهرة ١٩٥٧ .

٦. أحمد إبراهيم مصطفى فرج – قدرة الاختبارات النفسية على التشخيص الإكلينيكى للحالات البينية – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٨٩ .

٧. أحمد خيرى حافظ – المخاوف الشائعة لدى عينات من طلاب المملكة العربية السعودية "دراسة مسحيه " مجلة علم النفس – العدد ٩ – الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة – ١٩٨٩ .

٨. أحمد زكى صالح – علم النفس التربوى –ط٤– دار النهضة العربية – القاهرة ١٩٩٢.

٩. أحمد عبد الخالق – استخبارات الشخصية – دار المعرفة الجامعية – الاسكندرية ١٩٩٣ .

١٠. أحمد عبد الرحيم أحمد العمرى – دراسة تقويمية للبرامج المعدة للتعامل مع الطفل الكفيف – رسالة ماجستير غير منشورة – معهد الدراسات

العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٤ .

١١. أحمد عزت راجح - أصول علم النفس - ط٥ - دار المعارف - القاهرة - ١٩٩٥ -

١٢. أحمد عزت راجح - علم النفس التربوى - ط٩- دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٦٦ .

١٣. أحمد فائق - مدخل علم النفس - مطبعة كومت - القاهرة ١٩٨٤ .

١٤. أحمد محمد الزبادى - محمود غانم - إبراهيم الخطيب - تعليم الطفل بطيىء التعلم - دار الفكر للنشر والتوزيع - عمان ١٩٩٩ .

١٥. أسعد رزق - موسوعة علم النفس - ط١ - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - ١٩٧٧ .

١٦. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافى - ذكاء الطفل المسلم - بحوث فى ثقافة الطفل المسلم - العدد ١٠ - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - وزارة التعليم العالى - المملكة العربية السعودية ١٩٩٦ .

١٧. أشرف محمد عطية حسب الله - الأفكار اللاعقلانيه وعلاقتها بالمخاوف (الفوبيات) لدى الأطفال والمراهقين بالتعليم الأساسى والأزهرى - المؤتمر السنوى الثالث لجمعية أحباء الطفولة - وزارة الشئون الاجتماعية - القاهرة ١٩٩٩ .

١٨. أمان محمود - ماجدة محمود - أحمد الشافعى - الاضطراب والصعوبات المعرفية لدى الأطفال بطيىء التعلم - المؤتمر الدولى الرابع للإرشاد النفسى- ج٢ - القاهرة ١٩٩٧.

١٩. إملى عبد المسيح- محمد كامل النحاس - بهيجة بيومى سليمان - أحمد شاهين - تربية لطفل ومبادئ علم النفس - ج٢- وزارة المعارف العمومية - القاهرة١٩٥١ .

٢٠. أميرة عبد العزيز الديب - التفكير الابتكارى لطفل الرياض وعلاقته

بالسلوك التكيفى - مجلة البحث فى التربية وعلم النفس - العدد ٤ - جامعة المنيا ١٩٩١ .

٢١. أميمة محمد عبد الفتاح عفيفى - برنامج مقترح فى الإرشاد النفسى لأطفال الرياض المنعزلين اجتماعيا - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية البنات - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩١.

٢٢. أمينة مختار - علاج بعض المخاوف باستخدام بعض فنيات العلاج السلوكى - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٨٠ .

٢٣. أنا أنستازى ، جون فولى - سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات - ترجمة السد محمد خيرى - مصطفى سويف - أحمد فائق - رجاء مازن - سمير نعيم - صفية مجدى - عزت إسماعيل - فاطمة حنانه - فرج أحمد - محمد إبراهيم - محمد السعيد - محمود الزيادى - الشركة العربية للطباعة والنشر - القاهرة ١٩٥٩.

٢٤. أندريه لوجاك - التأخر الدراسى "تشخيصه وتقويمه"- ترجمة حسن الحريري - مصطفى زيدان - حلمى قلاده - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٥٩ .

٢٥. أنسى محمد أحمد قاسم - جمال مختار حمزة - الفروق الفردية والتقويم- بدون ناشر - القاهرة ١٩٩٧ .

٢٦. أنسى محمد أحمد قاسم - مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية للأطفال المحرومين من الوالدين " دراسة مقارنة" - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٤ .

٢٧. إيمان القماح - دراسة إكلينيكية عن ديناميات التأخر الدراسى لدى أطفال الكمون - حوليات كلية الآداب - المجلد ١٩ - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٣ .

٢٨. إيمان فؤاد محمد كاشف - دراسة مسحيه للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسى - مجلة علم النفس- العدد ٣٦ - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ١٩٩٥ .

٢٩. إيمان محمد صبرى - موضوعات مختارة فى سيكولوجية الفئات الخاصة - بدون ناشر -القاهرة ١٩٩٩ .

٣٠. ابن منظور - لسان العرب - ط٢ - دار المعارف - القاهرة ١٩٧٨ .

٣١. الحسينى منصور - التأخر الدراسى وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - مجلة ثقافة الطفل - ج٤- المركز القومى لثقافة الطفل - القاهرة ١٩٨٩ .

٣٢. السيد الحسينى - محمد على محمد " تشارلز كولى "- المجلة الاجتماعية - المجلد ٤ - المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية - القاهرة ١٩٦٧.

٣٣. السيد عبد اللطيف السيد إبراهيم - مدى فاعلية برنامج فى تنمية الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويا فى مرحلة ما قبل المدرسة - رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ٢٠٠٠ .

٣٤. السيد محمد خيرى - البروفيل الذهنى - حوليات كلية الآداب - مجلد ١٠ - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٦٧

٣٥. السيد محمد خيرى - محمود الزيادى - محاضرات فى علم النفس الاجتماعى - ط١ - مطبعة دار التأليف - القاهرة ١٩٧٠ .

٣٦. المقريزى الفيومى - أحمد محمد على - كتاب المصباح المنير فى غريب الشرح الكبير للرفاعى - ج٢ - ط٢ - بدون ناشر - القاهرة ١٩٠٩ .

٣٧. انشراح محمد دسوقى - التحصيل الدراسى وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق "دراسة مقارنه" - مجلة علم النفس - العدد ٢٠ - الهيئة

المصرية العامة للكتاب - القاهرة – ١٩٩١.

٣٨. بطرس حافظ بطرس - أثر برنامج تنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية على السلوك التوافقي لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٣ .

٣٩. بطرس حافظ بطرس - الأطفال ذوى صعوبات التعلم - بدون ناشر القاهرة ٢٠٠٠ .

٤٠. ثريا السيد عطا – دليل استخدام الاختبارات والمقاييس العملية و الادراكية – اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين – القاهرة – بدون تاريخ

٤١. ثناء يوسف الضبع - نمو مفهوم الذات لدى الأطفال المصريين والسعوديين " دراسة مقارنة على المرحلة الابتدائية والإعدادية " المؤتمر السنوى الثانى للطفل المصرى - المجلد الأول - مركز دراسات الطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٨٩ .

٤٢. جابر عبد الحميد - علاء الدين كفافى - معجم علم النفس والطب النفسى - ج٥-دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٨٨ .

٤٣. جابر عبد الحميد - علاء الدين كفافى - معجم علم النفس والطب النفسى - ج٧ - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٨٨ .

٤٤. جابر عبد الحميد جابر - الذكاء ومقاييسه - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٧٣ .

٤٥. جابر عبد الحميد جابر - سليمان الخضرى الشيخ - حسين عبد العزيز الدرينى - بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتوافق الدراسى فى المرحلة الثانوية بقطر - مركز البحوث التربوية بجامعة قطر - المجلد ١١ - قطر ١٩٨٥ .

٤٦. جابر عبد الحميد جابر - علاء الدين كفافى - معجم علم النفس والطب النفسى - ج٦ - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٨٨ .

٤٧. جابر عبد الحميد جابر - عماد الدين سلطان - رشدى لبيب - التأخر الدراسى فى المرحلة الابتدائية - المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية - القاهرة ١٩٧٤ .

٤٨. جابر عبد الحميد جابر - نظريات الشخصية - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٨٦ .

٤٩. جان لابلانش و.ج.ب.بونتاليس - معجم مصطلحات التحليل النفسى - ترجمة مصطفى حجازى - الموسوعة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - بيروت ١٩٨٥ .

٥٠. جبريل كالفن - سيكولوجية طفل الروضة - ترجمة طارق الأشرف - دار الفكر العربى - القاهرة ١٩٩٢ .

٥١. جميل صليب - المعجم الفلسفى - ج١ - ط١ - دار الكتاب اللبنانى - بيروت ١٩٧١.

٥٢. جوزال عبد الرحيم - نمو السلوك الشخصى والاجتماعى لطفل الروضة فى ضوء الأنشطة المنظمة لخطة العمل بوزارة التربية والتعليم - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس ١٩٨٨ .

٥٣. حامد عبد السلام زهران - التوجيه والإرشاد - ط٤- عالم الكتاب - القاهرة ١٩٨٠.

٥٤. حامد عبد السلام زهران - الصحة النفسية والعلاج النفسى - عالم الكتاب - القاهرة ١٩٧٤ .

٥٥. حامد عبد السلام زهران - علم نفس النمو " الطفولة والمراهقة " عالم الكتاب - القاهرة ١٩٧٧.

٥٦. حامد عبد السلام زهران - فتحى السيد عبد الرحيم - اختبار ذكاء

المكفوفين وضعاف البصر - كراسة الأسئلة - المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين - القاهرة ١٩٧١.

٥٧. حامد عبد السلام زهران - قاموس علم النفس "عربى - انجليزى" ط٢ - عالم الكتاب - القاهرة ١٩٨٧ .

٥٨. حامد عبد السلام زهران وآخرون - التخلف الدراسى فى المرحلة الابتدائية " دراسة مسحية فى البيئة السعودية " - مركز البحوث التربوية والنفسية - كلية التربية - مكة المكرمة -١٩٧٨ .

٥٩. حامد عبد العزيز الفقى - التأخر الدراسى " تشخيصه وعلاجه " عالم الكتاب - القاهرة -١٩٧٤ .

٦٠. حزم على عبد الواحد وافى - دراسة لتطوير مفهوم الذات لدى الأطفال - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٧٩ .

٦١. حسنى الجبالى - الفروق الفردية فى القدرات العقلية - الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٩٧ .

٦٢. حسنى حسن خليفة الشنديلى - نظم تعليم التلاميذ المتعثرين دراسيا وبطيىء التعلم فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة ١٩٩٨ .

٦٣. حسنية غنيمى عبد المقصود - برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاجتماعية لأطفال الروضة - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية البنات - جامعة عين شمس القاهرة ١٩٩٢ .

٦٤. حلمى المليجى - عبد المنعم المليجى - النمو النفسى -ط٦- دار المعرفة الجامعية - الاسكندرية ١٩٨٢.

٦٥. حنفى إسماعيل محمد - أثر استخدام الألعاب الرياضية فى تنمية بعض

المهارات الرياضية لدى التلاميذ بطيىء التعلم بالصف الثانى من التعليم الأساسى - المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصرى - المجلد الثانى - مركز دراسات الطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩١ .

٦٦. حنفى محمود إمام - مصطفى كامل - اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس - ليون)- كراسة التعليمات - الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٨٦ .

٦٧. خالد عبد الرازق السيد - الذات والموضوع فى لعب الأطفال المكفوفين - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٦ .

٦٨. خليل ميخائيل معوض - القدرات العقلية - ط٢ - دار الفكر الجامعى - الاسكندرية ١٩٩٤ .

٦٩. ديفيد ويرنر- أطفال القرية المعوقون - دليل الأسرة والعاملين فى مجال صحة المجتمع وتأهيل المعوقين - ترجمة إحسان صديق وصفى - الناشر العربى المركز المشترك لبحوث الأطراف الاصطناعية والأجهزة التعويضية وبرامج تأهيل المعوقين - الرياض ١٩٩٤ .

٧٠. ر. مكدونال لارل - قاموس مصطلحات علم النفس - ترجمة يوسف ميخائيل أسعد - مجموعة كتب علم النفس التعليمى - يصدرها صلاح مراد - الكتاب ٢٠ - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٧١ .

٧١. رجاء محمود أبو علم - نادية محمود شريف - الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية - دار القلم الكويتى - الكويت ١٩٩٥ .

٧٢. رحمانى سعاد - سيكولوجية الطفل المتخلف دراسيا - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٨٨ .

٧٣. رشاد صالح دمنهورى - التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسى - دراسة فى علم النفس الاجتماعى والتربوى - دار المعرفة الجامعية -

الاسكندرية ١٩٩٥ .

٧٤. رشاد صالح دمنهورى - العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسى " دراسة ميدانية مقارنه فى مدينة جده بالسعودية " - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية الآداب - جامعة الاسكندرية - الاسكندرية ١٩٨٨.

٧٥. رضا السيد إبراهيم - اثر برنامج مقترح فى الإرشاد النفسى على نمو طفل الرياض المنطوى - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٨٨ .

٧٦. رضا مسعد الجمال - فاعلية برنامج لتنمية التفكير الابتكارى والسلوك التوافقى لطفل الروضة - رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ٢٠٠٠ .

٧٧. رمضان محمد القذافى - سيكولوجية الإعاقة - الجماهيرية الليبية - الجامعة المفتوحة - ليبيا ١٩٩٤ .

٧٨. زكريا الشربينى - المشكلات النفسية عند الأطفال - دار الفكر العربى - القاهرة ١٩٩٤ .

٧٩. زينب محمود شقير - مقياس المخاوف لمرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة و المتأخرة - دار النهضة المصرية - القاهرة ٢٠٠٠ .

٨٠. سالم صهفانى المطيرى - ديناميات العلاقة بين العدوان والتوافق النفسى والاجتماعى وانعكاسها على الاستهداف لحوادث المرور لدى قائدى السيارات - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٠ .

٨١. سالم محمد غانم - مشكلة التخلف فى التعليم الابتدائى وخطة علاجها - صحيفة التربية - السنة ٢٥ - العدد ٤ - القاهرة ١٩٧٣ .

٨٢. سامية لطفى الأنصارى - الصحة النفسية - دار المعرفة الجامعية -

الاسكندرية ١٩٩٠.

٨٣. سعد جلال ـ القياس النفسى " المقاييس والاختبارات " -دار الفكر العربى ـ القاهرة ١٩٨٥ .

٨٤. سعدية محمد على بهادر ـ فى علم نفس النمو ـط٣- دار البحوث العلمية ـ الكويت ١٩٨٣ .

٨٥. سليمان الريحانى ـ التخلف العقلى ـ الجامعة الاردنية ـ عمان ١٩٨١ .

٨٦. سهير كامل أحمد ـ الحرمان من الوالدين فى الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى ـ مجلة علم النفس ـ العدد ٤ ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ١٩٨٧ .

٨٧. سهير كامل أحمد ـ الصحة النفسية والتوافق ـ مركز الاسكندرية للكتاب ـ الاسكندرية ٢٠٠٠ .

٨٨. سهير كامل أحمد ـ المدخل إلى علم النفس ـ مركز الإسكندرية للكتاب ـ الإسكندرية ١٩٩٨ .

٨٩. سهير كامل أحمد ـ دراسة الصفة النفسية ومستوى الطموح للموهوبات المراهقات ـ رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية الآداب ـ جامعة عين شمس ـ القاهرة ١٩٧٧ .

٩٠. سهير كامل أحمد ـ سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ـ دار الاسكندرية للكتاب ـ الاسكندرية ٢٠٠١ .

٩١. سهير كامل أحمد ـ سيكولوجية نمو الطفل "دراسات نظرية وتطبيقات عملية" ـ مركز الإسكندرية للكتاب ـ الاسكندرية ١٩٩٩ .

٩٢. سهير محمد محمد توفيق ـ أثر استخدام برنامج لغوى على النمو النفسى الانفعالى لدى الأطفال المعوقين سمعيا ـ رسالة ماجستير غير منشورة ـ معهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس ـ القاهرة ١٩٩٦ .

٩٣. سوزان حمدى حامد سعد ـ دراسة لمستويات التوافق النفسى لدى

الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين فى رياض الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى معلمة الرياض - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة ١٩٩٨ .

٩٤. سيد صبحى - التأهيل النفسى لطفل الحضانة الكفيف - المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين - القاهرة ١٩٩٥ .

٩٥. سيد عبد العال - أسس القياس السيكولوجى " المبادئ والأسس العامة فى القياس "- ج١ - بدون ناشر - القاهرة ١٩٨٦ .

٩٦. سيد عبد العال - مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة " دراسة نقدية" - مكتبة سعيد رأفت - القاهرة ١٩٨٣ .

٩٧. سيد غنيم - سيكولوجية الشخصية " محدداتها - نظرياتها " - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٧٥ .

٩٨. شحاتة سليمان محمد سليمان - مدى فاعلية برنامج لتقبل الطفل لذاته ورفاقه وروضته - رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ٢٠٠٠ .

٩٩. شحاته سليمان محمد سليمان - مدى فاعلية برنامج التربية العملية لرياض الأطفال فى تحقيق الأهداف المعرفية للمرحلة - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٦ .

١٠٠. شريف أمين السعيد عزام - مفهوم الذات لدى الأطفال متأخرى النمو اللغوى - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٦ .

١٠١. شلبى سعيد عبد الرحمن - تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى التلاميذ بطيىء التعلم بالصف الخامس - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة الزقازيق ١٩٩٢ .

١٠٢. شيهان شعبان - تشخيص الرهاب عند الأطفال باستخدام اختبار تفهم الموضوع C.A.T- رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة طنطا ١٩٨٢ .

١٠٣. صلاح الدين حسن مخيمر - المدخل الى الصحة النفسية - ط٣ - الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٧٩ .

١٠٤. صلاح الدين حسن مخيمر - مفهوم جديد للتوافق - الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٨٧ .

١٠٥. صلاح عبد القادر - العلاج بالتشكيل - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة الزقازيق ١٩٧١ .

١٠٦. صلاح مراد - قاموس مصطلحات علم النفس - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٧١ .

١٠٧. طلعت حسن عبد الرحيم - الأسس النفسية للنمو الانسانى - ط٣ - دار القلم الكويتى - الكويت ١٩٨٧ .

١٠٨. طلعت حسن عبد الرحيم - سيكولوجية التأخر الدراسى - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة ١٩٨٠ .

١٠٩. طلعت حسن عبد الرحيم - عبد الرقيب أحمد البحيرى - عمر بن الخطاب خليل - مشروع لعلاج التأخر الدراسى وصعوبات التعلم بأحد مدارس التعليم الأساسى - المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة - وزارة التربية والتعليم - القاهرة ١٩٩٥ .

١١٠. عائشة عبد الله أحمد حسن - دراسة مقارنة للمستوى اللغوى للصفحة النفسية للذكاء لدى الأطفال بمدارس اللغات الأجنبية والأطفال بمدارس الحكومة - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٨٨ .

١١١. عادل أحمد عز الدين الأشول - مقياس مفهوم الذات للأطفال - كتيب

التعليمات - الانجلو المصرية - القاهرة ١٩٨٤ .

١١٢. عادل أحمد عز الدين الأشول - موسوعة التربية الخاصة " إنجليزى - عربى " - الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٨٧ .

١١٣. عادل صادق - فى بيتنا مريض نفسى - كتاب الحرية - العدد ١٩ - دار الحرية للطباعة والنشر - القاهرة ١٩٨٨ .

١١٤. عادل كمال خضر - دمج الأطفال المعاقين فى المدار العادية - مجلة علم النفس - العدد ٣٤- الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة ١٩٩٥

١١٥. عادل كمال خضر . دراسة رسم الطفل لنفسه مع الأقران كدلاله على مدى التكيف الشخصى والاجتماعى -" دراسة استطلاعية "- رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٨٦ .

١١٦. عادل كمال خضر- دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالخلف العقلى والأطفال العاديين قبل وبعد دمجهم معا فى بعض الأنشطة المدرسية - مجلة علم النفس -العدد ٢٣- الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ١٩٩٢

١١٧. عادل كمل خضر - مائسه أنور المفتى - إدماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلى مع الأطفال الأسوياء فى بعض الأنشطة المدرسية على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفى - مجلة دراسات نفسية - العدد - رابطة الأخصائيين النفسيين " رانم " - القاهرة ١٩٩٢

١١٨. عباس محمود عوض - الموجز فى الصحة النفسية - دار المعارف - القاهرة - بدون تاريخ.

١١٩. عباس محمود عوض - علم النفس المرضى - دار المعرفة - الاسكندرية - بدون تاريخ .

١٢٠. عباس محمود عوض - مدحت عبد الحميد عبد اللطيف - الخوف

المرضى من المدرسة لدى الأطفال " دراسة عاملية " ـ مجلة علم النفس ـ العدد ١٣ ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ١٩٩٠ .

١٢١. عبد الحكيم راضى ـ نظرية اللغة فى النقد العربى ـ مكتبة الخانجى ـ القاهرة ١٩٨٠ .

١٢٢. عبد الحميد محمد الهاشمى ـ الفروق الفردية " دراسة تحليلية تطبيقية فى مجال التربية والاجتماع " ـ مؤسسة الرسالة . بيروت ١٩٨٥.

١٢٣. عبد الرحمن العيسوى ـ مدحت عبد الحميد عبد اللطيف ـ مخاوف الأطفال المرضية وعلاقتها بحالة القلق وسمته ـ الكتاب السنوى فى علم النفس ـ المجلد ٦ ـ الأنجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٨٩ .

١٢٤. عبد الرحمن سيد سليمان ـ سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة ـ ج١ ـ "المفهوم والفئات " مكتبة زهراء الشرق ـ القاهرة ١٩٩٨ .

١٢٥. عبد الرقيب البحيرى ـ عفاف عجلان ـ المخاوف المرضية وعلاقتها بكل من الإساءة المبكرة للطفل والسمات الفمية الشراجية ـ المؤتمر السنوى الثامن للطفل المصرى- مركز دراسات الطفولة ـ جامعة عين شمس القاهرة ١٩٩٥ .

١٢٦. عبد العزيز القوصى ـ أسس الصحة النفسية ـ دار النهضة المصرية القاهرة ١٩٨١ .

١٢٧. عبد العزيز السيد ـ التميز لبعض حالات التخلف العقلى والتأخر الدراسى مع وضع برنامج للانتقاء والتصنيف ـ رسالة دكتوراه غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة الزقازيق ـ الزقازيق ١٩٨٢ .

١٢٨. عبد العزيز السيد ـ فؤاد أبو حطب ـ محمد سيف الدين ـ معجم علم النفس والتربية ـ ج١ ـ مجمع اللغة العربية ـ القاهرة ١٩٨٤.

١٢٩. عبد العزيز السيد الشخصى ـ التأخر الدراسى " تشخيصه وأسبابه والوقاية منه "ـ سلسلة سفير التربوية ـ العدد ٢ ـ القاهرة ١٩٩٢ .

١٣٠. عبد العزيز سليمان أحمد - الخوف عند الأطفال - مجلة شئون اجتماعية - قطر ١٩٩٦ .

١٣١. عبد الكريم محمد داود شطناوى - أثر بعض المتغيرات المعرفية والاجتماعية على نمو التفكير المنطقى لدى أطفال ما قبل الإجرائية فى المملكة الأردنية الهاشمية - رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة ١٩٩٧ .

١٣٢. عبد الله سليمان عبد الله - دراسة التفوق والتأخر الدراسى وعلاقتها ببعض مظاهر الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالبحرين - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٨٥ .

١٣٣. عبد المنعم الحفنى - موسوعة علم النفس والتحليل النفسى - مكتبة مدبولى - القاهرة ١٩٩٤ .

١٣٤. عبد الوهاب محمد كامل - بحوث في علم النفس - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٩٣ .

١٣٥. عثمان لبيب فراج - مشكلة الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم - اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين - النشرة الدورية - العدد ٣٢ - السنة التاسعة - القاهرة ١٩٩٢ .

١٣٦. عزة عبد الجواد محمد - استخدام السيكو دراما فى علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٠ .

١٣٧. عزة خليل عبد الفتاح - بناء منهج متكامل لأنشطة رياض الأطفال - رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٣ .

١٣٨. عزة مختار الدعدع ـ سمير عبد الله أبو مغلى ـ تعليم الطفل بطيء التعلم ـ دار عمان الأهلية للنشر ـ عمان ١٩٩٩ .

١٣٩. عفاف إسماعيل خير الله رمضان ـ الحاجات النفسية للأطفال الملتحقين برياض الأطفال الغير ملتحقين برياض الأطفال " دراسة مقارنة" ـ رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية بالفيوم ـ جامعة القاهرة ١٩٩٢ .

١٤٠. عفاف محمد محمود عجلان ـ بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالطفل والأسرة ونوعية الرعاية المقدمة فى دور رياض الأطفال ـ رسالة دكتوراه غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة أسيوط ١٩٩١ .

١٤١. على عبد السلام على – تاريخ علم النفس " اتجاهاته القديمة والحديثة " – النهضة المصرية – القاهرة ١٩٩٥

١٤٢. على على مفتاح ـ دراسة الخصائص النفسية للأطفال ضعاف السمع – رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية الآداب جامعة الزقازيق ١٩٨٣ .

١٤٣. على محمد محمد الديب ـ نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى ـ مجلة علم النفس ـ العدد ٢٠ – الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة ١٩٩١ .

١٤٤. عواطف عبد الوهاب بكر ـ اختبار الخوف للأطفال ـ بحوث فى السلوك والشخصية ـ المجلد الأول ـ دار المعارف ـ القاهرة ١٩٨١ .

١٤٥. ف.ج. كروكشانك – تربية الطفل الموهوب والمتخلف – ترجمة يوسف ميخائيل أسعد – الأنجلو المصرية – القاهرة ١٩٧١.

١٤٦. فؤاد أبو حطب ـ القدرات العقلية ـ الأنجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٩٠ .

١٤٧. فؤاد أبو حطب – محمد السروجى – مدخل الى علم النفس التعليمى – الأنجلو المصرية – القاهرة ١٩٨٠.

١٤٨. فؤاد البهى السيد ـ الذكاء ـ دار الفكر العربى ـ ط٥– القاهرة ١٩٩٤ .

١٤٩. فؤاد كامل – جلال العشرى – عبد الله الرشيد الصادق – الموسوعة الفلسفية المختصرة – الأنجلو المصرية – القاهرة ١٩٦٣ .
١٥٠. فاتن صلاح عبد الصادق إبراهيم – دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد – بينية الصورة الرابعة بين ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والمعاقين عقليا – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب– جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩٩ .
١٥١. فادية عبد العظيم محمد – الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعليم – دار المريخ للنشر – الرياض ١٩٩٨ .
١٥٢. فاروق صادق – سيكولوجية التخلف العقلى – عمادة شئون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١٩٧٦ .
١٥٣. فاطمة إبراهيم حنفى – الأحكام الخلقية لدى الطفل وعلاقتها ببعض جوانب الشخصية – رسالة دكتوراه غير منشورة كلية البنات – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٨٣ .
١٥٤. فاطمة حنفى محمود – دار الحضانة والاستعداد العقلى للطفل دون السادسة – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية البنات
١٥٥. فاطمة محجوب – الموسوعة الذهبية للعلوم الإسلامية – ج١٦– دار الغد للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة ١٩٩٨ .
١٥٦. فاطمة محجوب – الموسوعة الذهبية للعلوم الإسلامية –ج٤– دار الغد العربى القاهرة ١٩٩٣.
١٥٧. فايزة يوسف عبد المجيد "أ" – المعاملة الوالدية ومخاوف الأبناء " دراسة مقارنة بين تلاميذ وتلميذات الإعدادى والثانوى بكل من الريف والحضر " – دراسات فى المعاملة الوالدية وسمات الشخصية – دار الثقافة للنشر والتوزيع – القاهرة ١٩٩١ .
١٥٨. فايزة يوسف عبد المجيد "ب" – سمات الشخصية وعلاقتها بالمخاوف

التكيفية " دراسة مقارنة بين تلاميذ الإعدادى والثانوى من الجنسين بكل من الريف والحضر " دراسات فى المعاملة الوالدية وسمات الشخصية – دار الثقافة للنشر والتوزيع – القاهرة ١٩٩١ .

١٥٩. فتحى السيد عبد الرحيم – أثر فقدان البصر على تكوين مفهوم الذات – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٦٩ .

١٦٠. فتحى السيد عبد الرحيم ـ حليم السعيد بشاى ـ سيكولوجية الأطفال الغير عاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ـ ج٢– دار القلم الكويتى – الكويت ١٩٩٠

١٦١. فتحى السيد عبد الرحيم – قضايا مشكلات فى سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين " النظرية والتطبيق " – دار القلم الكويتى – الكويت ١٩٨٣ .

١٦٢. فرج عبد القادر طه ـ محمود السيد أبو النيل ـ شاكر عطية قنديل ـ حسين عبد القادر– مصطفى كامل عبد الفتاح ـ معجم علم النفس والتحليل النفسى ـ دار النهضة العربية ـ بيروت ١٩٨٧ .

١٦٣. فوزية دياب – نمو الطفل تنشئته بين الأسرة ودار الحضانة – ط٢– دار النهضة المصرية – القاهرة ١٩٨٠ .

١٦٤. فوزية محمد النجاحى – نمو التفكير المنطقى عند طفل ما قبل المدرسة في ضوء الاستعداد العقلى والمستوى الاجتماعى – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية البنات – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩١ .

١٦٥. فوزية محمد حداد – أثر التوجيه المهنى على توافق بطيىء التعلم فى دولة الكويت – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة الزقازيق ١٩ .

١٦٦. فيوليت فؤاد إبراهيم – الإعاقة البصرية والجسمية وعلاقتها بمفهوم

الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي – الكتاب السنوى في علم النفس – المجلد ٥ – الجمعية المصرية للدراسات النفسية – القاهرة ١٩٨٦ .

١٦٧. كازر نهيرا –راى فوستر – ماكى شلهاس – هنرى ليلاند – مقياس السلوك التوافقى A.B.c – كتيب الدليل – ترجمة واعداد صفوت فرج – ناهد رمزى – الأنجلو المصرية – القاهرة ١٩٩٥ .

١٦٨. كاميليا عبد الغنى الهراس – دراسة اثر مجموعة من العوامل التجريبية فى فصول المتخلفين الملحقة بدار المعلمات بالعباسية على المستوى التحصيلى والتكيف الاجتماعى – ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٦٤ .

١٦٩. كريمان محمد عبد الوهاب – اثر بعض الأنشطة التربوية لطفل ما قبل المدرسة فى تنمية الانتماء الوطنى – دراسات وبحوث فى الطفولة المصرية – عالم الكتاب – القاهرة ١٩٩٥ .

١٧٠. كريمان محمد عبد الوهاب –الإحساس بالسعادة عند الأطفال " دراسة عبر حضارية " – حوليات كلية البنات – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩٤ .

١٧١. كمال دسوقى – ذخيرة علم النفس – ج١ – الدار الدولية للنشر والتوزيع – القاهرة ١٩٨٨ .

١٧٢. كمال دسوقى – ذخيرة علم النفس – ج٢– الدار الدولية للنشر والتوزيع – القاهرة ١٩٨٨ .

١٧٣. كمال دسوقى – علم النفس ودراسة التوافق – ط٣ – مطبعة جامعة الزقازيق – الزقازيق ١٩٨٥ .

١٧٤. كوثر إبراهيم رزق – الاختبارات الاسقاطية ودورها فى التشخيص الفارق للحالات البينية فى مجال الطب النفسى – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية الآداب – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٨٦.

١٧٥. لبنى إسماعيل أحمد الطحان - تقدير الذات وعلاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٥ .

١٧٦. لندال دافيدون - مدخل علم النفس - ترجمة سيد الطواب - محمود عمر - نجيب خزام - ط٣ - دار ماكجروهيل للنشر والدار الدولية للنشر والتوزيع - القاهرة ١٩٨٨ .

١٧٧. لورانس شافر - علم النفس المرضى ودلالات السلوك الشاذ وأساليبه - ترجمة صبرى جرس - ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية - المجلد الأول - القاهرة ١٩٧٥ .

١٧٨. لويس كامل مليكه - دليل مقياس ستانفورد - بينيه الصورة الرابعة - قياس وتقويم القدرات المعرفية فى حالات الصحة والمرض - المراجعة الأولى - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٩٨ .

١٧٩. لويس كامل مليكه - علم النفس الإكلينيكى - ج١- التشخيص والتنبؤ فى الطريقة الإكلينيكية - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ١٩٨٥.

١٨٠. ليلى عبد الحميد محمد - دراسة مقارنة لمتغيرات ترتبط ببعض أبعاد التكوين النفسى لأطفال المدارس الابتدائية وأطفال مؤسسات الأحداث فى المخاوف الشائعة - المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى - المجلد٢ - مركز دراسات الطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٠ .

١٨١. مائسة أنور المفتى - أعداد صوره لاختبار وكسلر- بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين لتطبيقه على المكفوفين - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٧١ .

١٨٢. ماجده خميس - دراسة لبعض العوامل المرتبطة بالمخاوف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب -

جامعة طنطا ١٩٨٢.

١٨٣. مايسة حسن حسن على - بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتكيف الطفل فى رياض الأطفال - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٦ .

١٨٤. مجدى عبد الكريم حبيب - التقويم والقياس فى التربية وعلم النفس - دار النهضة المصرية - القاهرة ١٩٩٦ .

١٨٥. محب عبد الفتاح عبد الغفار الشيخ - أساليب العقاب المدرسى كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بالمخاوف والتحصيل الدراسى - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٨.

١٨٦. محبات أبو عميرة - برنامج علاجى للتلاميذ بطيىء التعلم في الرياضيات للصف الثالث من التعليم الأساسى " دراسة تجريبية" - المؤتمر العلمى الثانى لمعهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٤ .

١٨٧. محسن مصطفى محمد عبد القادر - استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم لدى بعض التلاميذ بطيىء التعلم بالصف الثالث الإعدادى وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسى واتجاهاتهم العلمية - مجلة البحث في التربية وعلم النفس - جامعة المنيا - المنيا ١٩٩٤ .

١٨٨. محمد أبو العلا - العلوم السلوكية - مكتبة عين شمس - بدون تاريخ .

١٨٩. محمد أحمد عبد الحميد يوسف - فاعلية برنامج مقترح فى الرياضيات على تحصيل التلاميذ بطيىء التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى - دكتوراه غير منشورة - كلية البنات - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٧ .

١٩٠. محمد أحمد عبد اللطيف بخيت - أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على

النمو المعرفى لأطفال مرحلة الرياض – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة المنوفية ١٩٩٦ .

١٩١. محمد أشرف أحمد مصطفى أبو العلا – النمو النفسى الاجتماعى لدى طفل ما قبل المدرسة " دراسة مقارنة بين طفل الروض وطفل المنزل – رسالة دكتوراه غير منشورة – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩٩.

١٩٢. محمد السيد أحمد حوالة – الاتجاهات الوالدية إزاء الطفل بطئ التعلم "قياسها وتعديلها " – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية البنات – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩٤.

١٩٣. محمد السيد الهابط – التكيف النفسى والصحة النفسية – المكتب الجامعى الحديث – الاسكندرية ١٩٨٣.

١٩٤. محمد السيد الهابط – دعائم الصحة النفسية – المكتب الجامعى الحديث – الاسكندرية ١٩٨٧.

١٩٥. محمد المرى محمد إسماعيل – الانتماء الوطنى وتقدير الذات لدى أطفال الأسرى والشهداء فى مرحلة الروضة بدولة الكويت – مجلة معوقات الطفولة – العدد ٣ – مركز معوقات الطفولة – جامعة الأزهر – القاهرة – ١٩٩٤.

١٩٦. محمد خلف الله – الطفل من المهد الى الرشد – ط١– المطبعة الرحمانية – القاهرة ١٩٣٩ .

١٩٧. محمد خليفة بركات – علم النفس التعليمى –ج١– دار القلم الكويتى – الكويت ١٩٩٤ .

١٩٨. محمد شعلان – الاضطرابات النفسية في الأطفال – جـ ٢– الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية – القاهرة ١٩٧٩.

١٩٩. محمد عاطف غيث – قاموس علم الاجتماع – دار المعارف الجامعية – الاسكندرية ١٩٩٥.

٢٠٠. محمد عبد الرازق هويدى – دراسة ديناميات شخصية الحالات البينية – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٨٩ .

٢٠١. محمد عبد السلام أحمد – القياس النفسى والتربوى – ج١– دار النهضة المصرية – القاهرة – ١٩٧٥ .

٢٠٢. محمد عبد الظاهر الطيب – أثر الإقامة الداخلية والخارجية على التوافق الشخصى والاجتماعى للأطفال المكفوفين من الجنسين – المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين – القاهرة ١٩٧٨.

٢٠٣. محمد عبد المؤمن حسين – الخوف المرضى وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلى – مجلة علم النفس – العدد ٢٢ – الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة ١٩٩٢.

٢٠٤. محمد عبد المؤمن حسين – سيكولوجية غير العادين وتربيتهم – دار الفكر الجامعى – الاسكندرية ١٩٨٦.

٢٠٥. محمد عبد المؤمن حسين – مشكلات الأطفال النفسية – دار الفكر العربى – القاهرة – بدون تاريخ.

٢٠٦. محمد عثمان نجاتى – علم النفس والحياة – ط٣ – دار القلم الكويتى – الكويت ١٩٩٣.

٢٠٧. محمد على حسن – دراسة تحليلية لشخصية المتفوقين فى جمهورية مصر العربية " المتطلبات التربوية والنفسية لرعايتهم " – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٧٠ .

٢٠٨. محمد عماد الدين إسماعيل – اختبار مفهوم الذات للكبار" كراسة

التعليمات " – النهضة المصرية – القاهرة – بدون تاريخ .

٢٠٩. محمد عماد الدين إسماعيل – الأطفال مرآة المجتمع – سلسلة عالم المعرفة – العدد ٩٩ – المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب – الكويت ١٩٨٦.

٢١٠. محمد عماد الدين إسماعيل – نجيب إسكندر – كيف نربى أطفالنا – دار النهضة العربية – القاهرة ١٩٦٧ .

٢١١. محمد عمارة – الذكاء وقوة الإرادة –هلا بوك للطباعة والنشر – القاهرة ١٩٩٦.

٢١٢. محمد عوده محمد – كمال إبراهيم مرسى – الصحة النفسية فى ضوء علم النفس والإسلام – ط١ – دار القلم الكويتى – الكويت ١٩٨٢ .

٢١٣. محمد فريد وجدى – دائرة معارف القرن العشرين – المجلد ٣ – دار المعرفة للطباعة والنشر – بيروت ١٩٧١.

٢١٤. محمد كمال يوسف رجب نصر – برنامج تدريبى مقترح لمعلمات رياض الأطفال وعلاقته بالنمو المعرفى لأطفال الروضة " دراسة تجريبية" – رسالة دكتوراه غير منشورة – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩٩ .

٢١٥. محمد محروس الشناوى – التخلف العقلى " الأسباب – التشخيص – العلاج " –ط١– دار غريب – القاهرة ١٩٩٧ .

٢١٦. محمد محمود محمد حمادة – فاعلية استراتيجية مقترحة فى تنمية بعض الأساسيات الرياضية للتلاميذ بطئ التعلم بالمدرسة الإعدادية المهنية – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩٥.

٢١٧. محمد مصلحى الأنصارى – اثر مستويات النمو العقلى وبرنامج الخبرات المتكاملة على إكساب بعض العمليات المعرفية لطفل الروضة فى دولة

الكويت – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية البنات – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩٣ .

٢١٨. محمود الزيادى – أسس علم النفس العام – ط ٢ – مكتبة سعيد رأفت – القاهرة ١٩٧٨ .

٢١٩. محمود الزيادى – علم النفس الإكلينيكى "التشخيص" – الانجلو المصرية – القاهرة ١٩٦٩.

٢٢٠. محمود السيد أبو النيل – الإحصاء النفسى والاجتماعى " وبحوث ميدانية تطبيقية " . ط٣ – مكتبة الخانجى – القاهرة ١٩٨٠.

٢٢١. محمود السيد أبو النيل – العلاقة بين الاضطرابات النفسية فى الصناعة والصفحة النفسية للذكاء – حوليات كلية الآداب – مجلد ١٤ – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٧٧ .

٢٢٢. محمود السيد أبو النيل – انشراح محمد دسوقى – علم النفس الفارقى " دراسات عربية وعالمية " – دار النهضة العربية – بيروت ١٩٨٦.

٢٢٣. محمود السيد أبو النيل – علم النفس الاجتماعى "دراسات مصرية عالمية– ج١ – الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية – القاهرة ١٩٧٥ .

٢٢٤. محمود السيد أبو النيل – قائمة كورنل الجديدة للنواحى العصابية والسيكوسوماتيه – المؤسسة الإبراهيمية لطباعة الأوفست – القاهرة ٢٠٠١

٢٢٥. محمود عبد الحليم منسى – بعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالإسكندرية – بحوث فى السلوك والشخصية –ج١– دار المعارف – القاهرة ١٩٨١.

٢٢٦. محمود عطا حسين – مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية – مجلة العلوم الاجتماعية – المجلد ٥ – العدد ٣ – الكويت

١٩٨٧.

٢٢٧. محى الدين توق – على عباس – أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات فى عينة من الأطفال بالأردن – مجلة العلوم الاجتماعية – العدد ٣ – الكويت ١٩٨١.

٢٢٨. مختار حمزة – دراسة لبعض الحالات الفردية لتلاميذ متأخرين فى التحصيل الدراسى – صحيفة التربية – السنة الرابعة – العدد الثانى – القاهرة ١٩٥٢ .

٢٢٩. مختار حمزة وآخرون – دراسة مسحية تقويمية للبحوث التربوية والنفسية منذ الثلاثينات – أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجى – القاهرة ١٩٨٨ .

٢٣٠. مصطفى رجب – أطفالنا " من أين نبدأ " – مكتبة الشباب – العدد ٢٩ – الهيئة العامة لقصور الثقافة – القاهرة ١٩٩٥ .

٢٣١. مصطفى سويف – الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى "دراسة تحليلية ارتقائية " – ط٢ – دار المعارف – القاهرة ١٩٦٠.

٢٣٢. مصطفى غالب – تغلب على الخوف – دار الهلال – بيروت ١٩٧٩

٢٣٣. مصطفى فهمى – سيكولوجية الأطفال الغير عاديين – مكتبة مصر – القاهرة – بدون تاريخ .

٢٣٤. مصطفى فهمى – علم النفس الاكلينيكى – مكتبة مصر – القاهرة ١٩٦٧ .

٢٣٥. مصطفى فهمى – محمد القطان – علم النفس الاجتماعى " نظريته وتطبيقات عملية " – مكتبة الخانجى – القاهرة ١٩٧٩.

٢٣٦. ملاك جرجس – المشكلات النفسية للطفل وطرق علاجها – كتاب الحرية – العدد ١٤ – ط٢ – دار الحرية للطباعة والنشر – القاهرة ١٩٩٠.

٢٣٧. ممدوحة محمد سلامة – مخاوف الأطفال وإدراكهم "القبول – الرفض"

الوالدى - مجلة علم النفس - العدد ٢ - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ١٩٨٧.

٢٣٨. منال منصور على الحملاوى - فاعلية برنامج الأطفال التليفزيونية في إشباع الحاجات النفسية للأطفال من ٤-٦ سنوات - مجلة علم النفس - العدد ٥٣ - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ٢٠٠٠.

٢٣٩. منى حسين محمد الدهان - مدى فاعلية برنامج إرشادى لتأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة - رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٤.

٢٤٠. منى محمد الحماوى - دار الحضانة كما يراها طفل ما قبل المدرسة وتوافقه النفسى والاجتماعى -رسالة ماجستير غير منشورة - كلية البنات - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٨١.

٢٤١. منير البعلبكى - قاموس المورد - دار العلم للملايين - بيروت ١٩٩٧.

٢٤٢. مها فؤاد عبد اللطيف أبو حطب - دراسة المخاوف المرضية الشائعة بين أطفال المدارس فى المرحلة العمرية من ٨-١٤ سنة - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٤.

٢٤٣. موريس روكلن - تاريخ علم النفس - ترجمة على ريغور - دار الأندلس - بيروت ١٩٨١ .

٢٤٤. نادية كامل حمام - السلوك العدوانى ومظاهره لطفل ما قبل المدرسة " فى ضوء متغيرى السن والجنس" - مجلة معوقات الطفولة - العدد ٨ - مركز معوقات الطفولة - جامعة الأزهر - القاهرة ٢٠٠٠ .

٢٤٥. نبيل السيد حسن - شروط البيئة الأسرية المؤثرة فى التحصيل الدراسى لدى الأطفال - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة المنيا ١٩٩٠ .

٢٤٦. نبيلة محمد رشاد - فاعلية برنامج لغوى على السلوك التكيفى للطفل الأصم فى مرحلة ما قبل المدرسة - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الدراسات الإنسانية - جامعة الأزهر - القاهرة ١٩٩١ .

٢٤٧. نجوى إبراهيم مرسى الشرقاوى - العلاقة بين ممارسة العلاج الأسرى فى خدمة الفرد وتخفيف معدلات حدوث السلوك العدوانى لطفل ما قبل المدرسة - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان ١٩٩٢ .

٢٤٨. نجية أحمد الخضرى - قياس ضبط التوافق النفسى عند طلبة الجامعة الحاصلين على الثانوية الفنية ونظائرهم الحاصلين على الثانوية العامة - المؤتمر الثالث لعلم النفس فى مصر - مركز التنمية البشرية والمعلومات - الجيزة ١٩٧٨ .

٢٤٩. نظمى عوده أبو مصطفى وآخرون - التأخر الدراسى لتلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسى - " دراسة ميدانية " - وحدة البحوث والدراسات - المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ببنغازى ١٩٩٢ .

٢٥٠. نظمى عوده ابو مصطفى - أسباب التأخر الدراسى لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية فى محافظة غزة كما يراها المعلمون والمعلمات - المؤتمر الدولى الرابع لمركز الإرشاد النفسى - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٧ .

٢٥١. نفين مصطفى زيور - دراسة فى سيكودينامينات المخاوف لدى عينة من الأطفال - مجلة علم النفس - العدد ١٦ - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ١٩٩٠ .

٢٥٢. نهلة سيد أحمد محمد - بعض العوامل النفسية والتربوية التى ترتبط بعدم تقبل الطفل لدار الحضانة - رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٩٥ .

٢٥٣. نهى ضياء الدين عبد الحميد موسى – ضغوط الوالديه " كما تدركها الأمهات " وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال الروضة – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة حلوان – القاهرة ١٩٩٩ .

٢٥٤. هبة مصطفى عمر عامر – دراسة ارتقائية في النضج الاجتماعي لدى أطفال المرحلتين العمريتين ٣-٦ سنوات – رسالة ماجستير غير منشورة – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩٧ .

٢٥٥. هدى حسن أحمد شوقي – برنامج حركي مقترح لاكساب أطفال الحضانات " مفهوم الذات الايجابى" – رسالة دكتوراه غير منشورة – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٩٦ .

٢٥٦. هول . ك . لندزى . ج – نظريات الشخصية – ترجمة فرج أحمد فرج – قدرى حفنى – لطفى فطيم – مراجعة لويس كامل مليكه – دار الفكر العربى – القاهرة ١٩٧٨ .

٢٥٧. و.ب. فيزرستون – الطفل بطيىء التعلم "خصائصه وعلاجه " ترجمة مصطفى فهمى – وزارة التربية والتعليم – القاهرة ١٩٦٣ .

٢٥٨. و.ج. ماكبريد – التغلب على الخوف – ترجمة يوسف ميخائيل أسعد – دار النهضة المصرية – القاهرة ١٩٧١ .

٢٥٩. وائل عبد الله محمد على – فاعلية برنامج مقترح لتدريس بعض المفاهيم الرياضية والعمليات الحسابية لبطيىء التعلم فى مرحلة رياض الأطفال – معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة – القاهرة ١٩٩٤ .

٢٦٠. وفاء محمد كمال – المسؤلية الاجتماعية لدى طفل الروضة – مجلة علم النفس – العدد ٢٢ – الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة ١٩٩٢ .

٢٦١. وليم الخولى – الموسوعة المختصرة فى علم النفس والطب النفسى – دار المعارف – القاهرة ١٩٧٦ .

٢٦٢. ويلسن .ن.يوتر – التربية وسيكولوجية الطفل – ترجمة أديب يوسف – منشورات كلية التربية فى الجامعة السورية ١٩٥٣.

٢٦٣. يحيى الرخاوى – اللغة العربية فى العلوم النفسية – دار المقطم – القاهرة ١٩٨٧.

٢٦٤. يوسف الشيخ – جابر عبد الحميد جابر – سيكولوجية الفروق الفردية – دار النهضة العربية – القاهرة ١٩٦٤ .

٢٦٥. يوسف عبد الفتاح محمد – العلاقة الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم " دراسة عاملية مقارنة "– مجلة علم النفس – العدد ١٣ – الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة ١٩٩٠ .

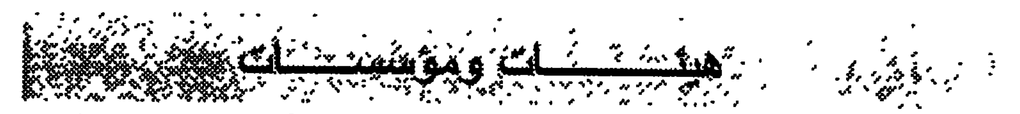
٢٦٦. يوسف عبد الفتاح محمد – المشكلات الانفعالية للأطفال فى مرحلة الطفولة المتأخرة بدولة الامارات – مجلة كلية التربية – العدد ١٢ – ج١ – جامعة المنصورة ١٩٨٩ .

٢٦٧. يوسف عبد الفتاح محمد – بعض مخاوف الأطفال ومفهوم الذات لديهم " دراسة مقارنة " – مجلة علم النفس – العدد ٢١ – الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة ١٩٩٢ .

٢٦٨. يوسف مراد – المعجم الفلسفى – مكتبة يوليو – القاهرة ١٩٧١ .

٢٦٩. يوسف مصطفى – لطفى محمد فطيم – محمود عطا حسين – الإرشاد النفسى والتربوى – ط١ – دار المريخ – الرياض ١٩٨١ .

٢٧٠. يوسف ميخائيل أسعد – قاموس مصطلحات علم النفس – دار النهضة العربية – القاهرة ٢٠٠٠.



٢٧١. الجمعية المصرية للطب النفسى – دليل تشخيصى الأمراض النفسية – القاهرة ١٩٧٩ .

٢٧٢. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – تطوير التعليم فى ج.م.ع فى الفترة من ١٩٩٤ – ١٩٩٦ – القاهرة ١٩٩٦ .

٢٧٣. المعجم الوجيز – مجمع اللغة العربية – طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم – القاهرة ١٩٩٠.

٢٧٤. مجلة علم النفس – تطبيقات علم النفس فى مصر – العدد الأول – الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة ١٩٨٧.

٢٧٥. مركز البحث والتجديد فى التعليم " منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية " – تربية المراهقين المعوقين " الإدماج فى المدرسة " – ترجمة عبد الرازق عمار – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس ١٩٨٨.

٢٧٦. مشروع مبارك القومى – انجازات التعليم فى أربع أعوام – وزارة التربية والتعليم – قطاع الكتب – القاهرة ١٩٩٥.

٢٧٧. وزارة التربية والتعليم – التأخر الدراسى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى " أسبابه والعوامل المؤدية اليه "– مكتبة الادارة العامة للتربية الاجتماعية – القاهرة ١٩٩١ .

٢٧٨. وزارة التربية والتعليم – إحصاء التعليم قبل الجامعى " إجمالى الجمهورية " الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى – القاهرة ٢٠٠٠.

٢٧٩. وزارة التربية والتعليم – مكتب رئيس قطاع التعليم العام – القضايا والموضوعات البحثية التى تتطلب اجراء البحوث والدراسات عليها – القاهرة ١٩٩٧ .



280 Aman M, Richard A, Patricia O, Rameshwari T, Johannes R, & Valerie. D: Fenfluramine and Methylphenidate in children with mental retardation and borderline IQ : clinical effects . American Journal On Mental Retardation ,101 : 5, 521-534. , 1997

281 Ackerman P. : A study of adolescents poor readers, Journal of Learning Disabilities Research And Practice , 11:2, 68-77, 1996

282 Aiken L.R. : Psychological testing and assessment . 14th ed, Boston ,Allyn and Bacon, inc . 132 ,1982

283 Amerrian, W: Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, U.S.A : Merrian Webster Inc. Spring field , Masschusetts , 1985 .

284 Anastasi, A : Psychological testing , 6th ed. Macmillan publishing co. New York , 1988 .

285 Biehler, R.F. and Snousman , J : Psychology applied to teaching 4th ed. , Dollas geneva Illiois Hopewell , 1982.

286 Blagg, N and Yule . W. : Behavioural treatment of school refused: A comparative study. Behaviour Research and Therapy , 22 ,119-127, 1984.

287 Boreal, A : Supplement to Oxford English Dictionary , 1972.

288 Brennan, W : Shaping the education of slow learners , Routledge , London , 2 - 4 , 1974

289 Carolle, H . : Can the age of into child -care and the quality of child care predict adjustment in kindergraten . Developmented Psychology ,.26:2, 1990, p. 292-303 .

290 Demb, B: The adolescent behavior checklist : Normative Data and sensitivity and specificity of screening tool for diagnosable psychiatric disorders in adolescent with mental retardation and other developmental disabilities ,Research in Developmental Disabilities 115. 2, 151-165 , 1994

291 Drever, J.: A dictionary of psychology . Middlsex : Penguin Books , 1972 .

292 Edgar, E . & Levine , P : Special education studies in transition Washington state data . 1976 - 1986 . Report of experimental education unit, University of Washington , 1987

293 El- Mofty , M. : Psychological profile of a congenially blind girl , The Egyptian Medical Journal, Cairo . Egypt, 1 , 1990

294 Elkind, D & Weiner J,B, : Child development & care & approach , New York : John Wiley and Sans . Inc . 1972.

295 English, H.B. & English , AC . A comprehensive dictionary of psychological and psychonalitical terms . New York . Longman , 1958

296 Eysenk, H.J. & Aronold, U : Encyclopedia of Psychology , London , The Seabury Press 1978 .

297 Fawcett, A, J, & Nicolson , R, I : Naming speed in children with dyslexia . Journal of Learning Disablities .27 10, 641-646 , 1994

298 Feldman, J, A : Subtype of reading disabled children . : A comparison of low achieving and normally achieving children . 51 : 7, 3562, 1991.

299 Finn, M, A, : Discilinary " careers" of mentally retarded inmates , Journal of Offender Rehabilitation , 19 : 1-2, 57-73 , 1993

300 Grassman, H, J: Manual on terminology and classification in mental retardation . Washington , DC : American Association on Mental Deficiency , 1973

301 Grinmell, R : Social work : research and evaluation . Illiois , Peacock Publishers Inc 1985 p. 433

302 Gronlund, N : Measurement and evaluation in teaching, 5th ed , New York , Macmillan Publishing Company . 12 , 1985.

303 Harvey, W : A dictionary of psychology . Penguin Books , 1974.

304 Holt, R. & Winston, A : Dennis child , Psychology And The Teacher . N.Y. 1973

305 Humphries , T. and Bone , J . : Use of IQ criteria for evaluation the uniqueness of learning disabled profile , Journal of Learning Disabilities , 26 : 5, 351- 446, 1993 .

306 Hurlock, E . : Child Development , New York : Mc Grow-Hill , 5th. Ed. 1972 .

307 'Iris, T & Kazuo, N. : Family life style and child behaviours : study of direction of effects Developmental Psychology , 22 · 5 610-612 , 1985.

308 Jersild, A : Child Psychology , London , Stapless-press , Inc , 202 , 1975

309 Kline, R , Synder , J , Guilmette , S. , and Castellanos , M. : External validity of the profile variability for the K-ABC , Stanford – Binet and WISC-r , Journal of Learning Disabilities . 26 : 8 , 557-567 , 1993

310 Kanfer, F , H.: Reduction of children fear of the dark by competence related and situational threat related verbal cues . Journal of Consulting and Clinical Psychology , 43 : 2 , 251 – 258 , 1975

311 Kazuo, N, Iris,T & Edward , C : Home environment and development of slow learning, Adolescent . Reciprocal relation . Developmental Psychology . 21 : 5, 784-794 , 1985.

312 Kelley, C, K . play desensitization of fear of darkness in preschool children . Behaviour Research and Therapy , 14 :1 , 79 – 81 ,1976.

313 Kincherbocker, B . : Young and male in America, it's hard being a boy . (cover story) , Christian science Monitor , 91 : 107 , 1 , 1999

314 Lehman, H, G : Graphic organizers benfit slow learners Clearing House , 66: 1, 53-55 , 1992 .

315 Libert, R. M.: Developmental Psychology , 2nd ed , New Jersey , Prentice-Hall , Inc , 208 – 209 ,1977

316 Lowden, G: Intergration of slow learner with normal student in roles , Special Education : Forward trends ..11 ·4 , 1984.

317 ،Mac Millan , D.L.: Mental retardation in school and society . 2nd. Ed. Boston : Llittle , Brown 1982

318 Mac Millan , D.L. · Best practices in mental disabilities 2 nd. Ed Boston : Llittle, Broun . 1988.

319 Mandes, E & Killin , J : Male - Female response profile differences on the WAIS-R in clients suffering from borderline , Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied , 127 : 5 , 565-578 , 1993.

320 Masi, G. &, Marcheshi, M.. Adolescents with borderline intellectual functioning : psychopathological risk , Adolescence , 33 · 130 , 416 – 425 . , 1998

321 Mellanby , J . Anderson , R .Compbell , B & Westwood , E · Congnitive determinants of verbal under

achievement at secondary school level, British Journal of Educational Psychology, 66: 483- 500, 1996.

322 Mercer J,R, . Labelling the mentally retarded. Berkeley . CA University of California Press 1973.

323 Michael, W. & Jons, G. . The New Method English Dictionary, Longman Group, LTD, London, 1980

324 Moyer, A & Stave, W : The effects of a prescriptive individualized program and non-prescriptive group task program on fundamental motor pattern and ability acquisition skills of kindergarten children, 42, 1982.

325 Nguyen, X, A . : Congnitive function and multiple classification in children ages (4-7) years, Monographics, Frand-de-psychologie. 1983.

326 Painta, R : Mother - child relationships, teacher-child Relationships and school outcomes. in Childhood Research Quarterly, 12, :3, 263-280, 1997.

327 Parmenter, T.R. : Bridges from school to working life for handicapped youth : the view from Australia. New York : International exchange of experts and information in rehabilitation 1986.

328 Perry, T.C & Klerman, G.L : Clinical features of the borderline personality disorder. Psychiatry, 137, 165 -173, 1980

329 Petrovesky, A. V & Yarashevsky . M.G. · A Concise Psychological Dictionary, Progress Publishers. Moscow, 1987.

330 Raymand, J. C.. Concise encyclopedia of psychology A Wily – Intuscence publication, New York 1987. P14.

331 Reber, A : The Penguin Dictionary of Psychology: New York. Brooklyn College, 1984.

332 Reisman, E, S, & Reisman, J, I, : Supervision of employers with moderate special needs . Journal of Learning Disabilities , 26 : 3, 199-206 , 1993 .

333 Robinson, C : The effects of exercise on self-concept and physical fitness Oklahoma University Commissioned Peace Officers , 4 : 1 , 1981

334 Rosse, S: Development implementation , and evaluation of curriculum design to enhance positive self-concept in kindergarten children DissectionAbstracts International, 48:3-a , p 550 , 1987 .

335 Saunders, T.R.: State anxiety as a functional of trait anxiety in a quasi clinical situation . Journal of Consulting and Clinical Psychology . 41 , 144 – 147 , 1973 .

336 Scott, M. J. : Examining the reading and spelling skills of slow learners : Frith's Models of developmental dyslexia, 49: 7, 1743 ,1989 .

337 Scott, M , E. & Truex , M.. : A procedure for use of Wechsler Intelligence Scale for Children revised Wisc-R scores , for more successful vocational placement of slow learning and developmentally delayed secondary students Journal for Vocational Special Needs Education , 16 : 3. , 33-37 , 1994 .

338 Sevendsen, D . : Factors related to change in IQ : A follow up study of former slow-learners , 28 : 2 , 1084 , 1983 .

339 Shigaki, G. & Wolf , W : Comparison of class condition, logic abilities of gifted and normal children , Journal of Child Study ,12 , 161-170 , 1982 .

340 Sinatra, R & Venezia, J : A visual approach to improved literacy skills for special education adolescents : an exploratory study . The Exceptional

Child, 33: 3, 187-192, 1986.

341 Skaalvik, S. : Ego-involvement and self protection among slow learners : Four case studies, Scandinavian Journal of Educational Research, 37 :4, 305-311, 1993

342 Smith, R.M. , & Neiswarth , J ,T, : The Exceptional Child . Functional Approach . New York : Mc Graw-Hill 1975 .

343 Stanford, D, A & Elzinga , R, H : Dimensions of adaptive behavior of young adults with behavior disorders . Australia and Newzeland. Journal of Developmental Disabilities, 13 : 4, 195-199, 1987.

344 The New American Roget's Thesaurus in Dictionary form. The World Publication Co. New York . 1962.

345 Tripadi, T . : Evaluation research for social workers, New York. Prentice Hall, Ingelwood ., 1983 .

346 Warren , Steven, F.: Changes in generatively and use of semantic relationships with milieu language intervention , Journal of Speech and Hearing Research, 37 : 4, 924-934, 1994.

347 Warren, F. : Facilitating basic vocabulary acquisition with milieu teaching procedures . Journal of Early Intervention, 16 : 3, 235-251, 1992

348 Warren, W . : Dictionary of Psychology, New York Houghton Miflin Company . 1934 .

349 Wigle, S & White, W.: Three years analysis of characteristics of learning disabled students in self-contained classrooms and resource rooms . Perceptual and Motor Skills. 69, 635 – 461 , 1989 .

350 William, K :Entry-level motor performance and self-concept of handicapped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. Nova

University, 1982.

351 William, L. H., & Michael D.O. : Exceptional children an introductory survey of special education, 4th Ed.. New York, Macmillan 1992

352 Wolf, W, & Shigaki, J : A developmental study of young gifted children's conditional reasoning .Gifted Child Quarterly, 27, 173-179, 1983

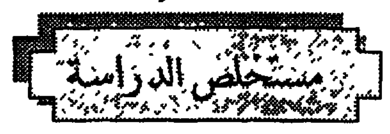
353 Wolman, B.: Dictionary of behavioral science, New York. Reinhold Company. 1973.

354 Zetlin, A, & Murtaugh, M : Whatever happened to those with borderline IQ's ? American Journal of Mental retardation, 94 : 5, 463-469, 1990

355 'Zigler, E, Bella, D, & Hodapp, R : On the definition and classification of mental retardation . American Journal of Mental Deficiency, 49, 215-230., 1984.

356 Zimmerman, I, Covin, T & Woo-Sam, J. A longitudinal comparison of the Wisc-R and the Wise-R Psychology in the School, 23 : 2, 148-151, 1986





اسم الباحث : أحمد عبد الرحيم أحمد العمرى

العنوان : الصفحة النفسية للأطفال ذوى الحالات البينية فى القدرات العقلية

الكلمات المفتاحية:

- الصفحة النفسية
- تقدير الذات
- الحالات البينية
- المخاوف
- تقدير التوافق
- بطئ التعلم
- مقياس ستانفورد - بينية- الصورة الرابعة.
- رياض الأطفال

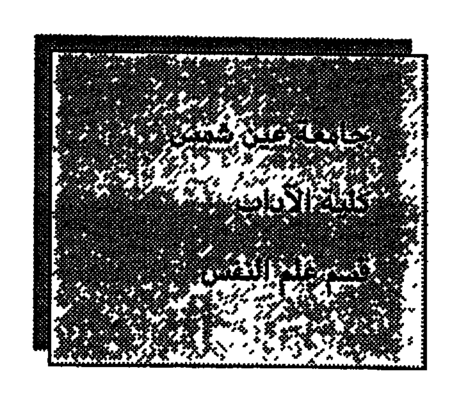
الملخص:

تهدف الدراسة إلى الوقوف على السمات والخصائص الشخصية والنفسية والمعرفية المميزة للأطفال ذوى القدرات العقلية البينية وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طفلا وطفلة من مرحله رياض الأطفال مقسمين إلى ثلاث مجموعات وفقا للجنس والصف الدراسى ونوع التعليم داخل الروضة

وبأستخدام مقاييس" رسم الرجل - ستانفورد- بينية للذكاء الصوره الرابعة - الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة - مقياس تقدير الذات فى السلوك الاكاديمى - مقياس ملاحظة سلوك الطفل - مقياس المخاوف للأطفال " ومعالجة البيانات من خلال المتوسطات والانحراف المعيارى واختبار"ت" والنسب المئوية

أوضحت النتائج انحصار درجات أفراد العينة فى المدى البينى وذلك فى القدرات العقلية المعرفية ولم ترق أى قدرات فرعية إلى أي من مستوى القوه أو الضعف وأشارت الناتج أيضا إلى معاناة أفراد العينة من المخاوف وتمتعهم بدرجة متوسطة من تقدير الذات الأكاديمى مع مراعاة وقوع متوسطات درجاتهم فى هذا المقياس على الخط الفاصل بين المتوسط والأقل من المتوسط مما يشير إلى معاناتهم من بعض جوانب الضعف فى تقدير الذات الأكاديمى ، وهو ما عبرت عنه العوامل الفرعية للمقياس كما أشارت النتائج إلى معاناة أفراد العينة من سوء التوافق .





الصفحة النفسية للأطفال ذوى الحالات البينية فى القدرات العقلية

رسالة مقدمة من

أحمد عبد الرحيم أحمد العمرى

مدرس علم النفس المساعد بكلية رياض الأطفال

جامعة القاهرة

للحصول على درجة الدكتوراه فى الآداب

تخصص علم النفس

أشراف

أ.د. مائسة أنور المفتى

أستاذ ورئيس قسم علم النفس

كلية الآداب – جامعة عين شمس

٢٠٠١

مقدمة:

تنادى الاتجاهات العالمية الحديثة إلى توفير الاحتياجات الأساسية للأطفال بغض النظر عن الفوارق بينهم ويقوم هذا الاتجاه على الإدراك الواعى بأن الأطفال هم عماد المستقبل ويجب أن ينالوا الرعاية الواجبة والإعداد السليم فى سن مبكر حتى يتسنى لهم القيام بدورهم فى صنع مستقبل بلدهم .

ويعد مجال دراسة الأطفال ذوى الحالات البينية فى القدرات العقلية من المجالات الحديثة نسبيا فى مجال الاهتمام بالدراسة العلمية المتخصصة وذلك من أجل تقديم خدمات وبرامج نفسية وتربوية لفئة من الأطفال يتعرضون لمشكلات خاصة فى الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية ، فعلى الرغم من عدم وجود اتفاق تام بين الباحثين حول استراتيجيات التعامل مع هذه الفئة إلا أنه يوجد اتفاق على أن هذه الحالات تواجه قدرا من المشكلات يفوق كثيرا ما يواجهه أقرانهم مما ينعكس بصورة سلبية على بنائهم النفسى وشخصيتهم وسلوكهم .

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على السمات والخصائص الشخصية النفسية والمعرفية المميزة للأطفال ذوى القدرات العقلية البينية مما يمكن من رسم صفحة نفسية مميزة لهم تعين القائمين على رعايتهم عند تصميم أو تعديل أو تطوير برامج خدمات للنهوض بهم وفقا لما تؤهلهم إليه قدراتهم وإمكاناتهم وبناء على خصائصهم واحتياجاتهم .

تساؤلات الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات الرئيسية التالية :-

ما شكل الصفحة النفسية المستخرجة من مقاييس "ستانفورد- بينية للذكاء الصورة الرابعة - قائمة ملاحظة سلوك الطفل - تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى - المخاوف للأطفال" والمميزة للأطفال ذوى القدرات العقلية البينية بمرحلة رياض الأطفال ؟

وتتضمن الإجابة على هذا التساؤل الإجابة على عدة تساؤلات فرعية

١-ما شكل الصفحة النفسية للقدرات العقلية المعرفية المستخرجة من :-

أ- الدرجة العمرية المعيارية المركبة بمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجالات الأربعة الفرعية لعينة الدراسة مقارنة بعينة التقنين؟

ب- درجات الاختبارات الفرعية للمجالات الفرعية الأربعة بمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة مقارنة بعينة التقنين ؟

جـ- درجات الاختبارات الفرعية للمجالات الفرعية الأربعة بمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة لعينة الدراسة فى ضوء المتوسط الشخصى العام لدرجاتهم العمرية المعيارية ؟

٢-ما شكل الصفحة النفسية المستخرجة من متوسطات الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية " المخاوف – تقدير الذات فى السلوك الأكاديمي – قائمة ملاحظة سلوك الطفل " ومتوسطات درجات الأبعاد الفرعية لهم وذلك مقارنة بعينة التقنين .

٣-ما طبيعة المخاوف الشائعة لدى عينة الدراسة والمستخرجة من التحليل الفردى لبنود مقياس المخاوف للأطفال ؟

فروض الدراسة :

١-لا توجد فروض ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث من ذوى الحالات البينية فى متوسطات :

أ- الدرجة العمرية المعيارية المركبة بمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة واختباراتهم الفرعية .

ب- الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية " قائمة ملاحظة سلوك الطفل - تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى - المخاوف للأطفال " وابعادهم الفرعية .

٢-لا توجد فروق ذات دلالـه إحصائيـة بين أطفـال الصفين (KG-1- KG2) من ذوى الحالات البينية فى متوسطات :-

أ- الدرجة العمرية المعيارية المركبة بمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة ودرجات المجـالات الفرعيـة الأربعـة واختباراتـهم الفرعية .

ب- الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية " قائمة ملاحظة سلوك الطفل - تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى - المخاوف للأطفال "وابعـادهم الفرعية .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفـال الروضـات بـاختلاف نـوع التعليم (عربى - لغات) من ذوى الحالات البينية فى متوسطات :

أ- الدرجة العمرية المعيارية المركبـة بمقيـاس ستانفورد – بينيه للذكاء الصـورة الرابعـة ودرجـات المجـالات الفرعيـة الاربعـة واختبارتـهم الفرعية .

ب- الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية " قائمة ملاحظة سلوك الطفل - تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى - المخاوف للأطفـال " وابعـادهم الفرعية .

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة المشـاركة فيها وبالأسلوب والمواصفـات التـى اتبعت فى اختيار تلك العينة ، كما تتحدد بـالمجتمع المصـرى الـذى اختـيرت منـه هذه العينة وكذلك بالمتغيرات موضع الدراسة وكما تقـاس بالاختبـارات والمقـاييس المستخدمة وبالفترة الزمنية التى أجريت خلالها .

إجراءات الدراسة :

١-العينة

تتكون العينة من ٧٢ طفلاً من المقيدين بمرحلة رياض الأطفـال بصفيـها الأول والثـانى ممن تـتراوح نسـب ذكائـهم مـا بيـن ٨٤-٦٩ وفقـا لمقيـاس

ستانفورد - بينية الذكاء الصورة الرابعة وممن تتراوح أعمارهم الزمنية من ٤-٧ سنوات .هذا وتنقسم العينة إلى عدة مجموعات فرعية كما يلى :

أ- من حيث الجنس

- ذكور (٤٦ طفلا) - إناث (٢٦ طفلة)

ب- من حيث الصف الدراسى

- KG1 ٣٢ طفلا (٢٢ ذكور - ١٠ إناث)

- KG2 ٤٠ طفلا (٢٤ ذكور - ١٦ إناث)

جـ- من حيث نوع التعليم داخل الروضة .

- عربى ١٦ طفلا (٨ ذكور - ٨ إناث)

- لغات ٥٦ طفلا (٣٨ ذكور - ١٨ إناث)

للإجابة على تساؤلات وفروض الدراسة استخدم الباحث عدد من الأدوات

أدوات الدراسة :

١-مقياس رسم الرجل لقياس الذكاء

٢-مقياس ستانفورد - بينية للذكاء " الصورة الرابعة "

اعداد وتقنين / لويس مليكه ١٩٩٨

٣- الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة

اعداد ديلانى وهوبكنز ١٩٨٧ ،ترجمة لويس مليكة ١٩٩٨

٤- مقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل

إعداد / مصطفى كامل ١٩٨٧

٥- مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى

إعداد / ليلى عبد الحميد ١٩٨٤

٦- مقياس المخاوف للأطفال

إعداد / زينب شقير ٢٠٠٠

وتمت معالجة البيانات باستخدام :

- المتوسطات للمقارنة بين متوسطات درجات أفراد العينة ومتوسطات درجات عينة التقنين وكذلك بمقارنتها بالمتوسط الشخصي لأفراد العينة .
- اختبار T. Test لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات عينة الدراسة الداخلية .
- النسب المئوية لتحديد المخاوف الأكثر شيوعا بين أفراد العينة .
- معاملات الارتباط للتحقق من صدق و ثبات أدوات الدراسة .
- الانحراف المعياري .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :-

أوضح تحليل الصفحة النفسية للعينة الكلية حصولهم على

١-متوسطات درجات في القدرات العقلية المعرفية في المدى البيني وكانت الدرجة العمرية المركبة ممثلة لأكثر الدرجات انخفاضا .

٢-ارتفعت متوسطات درجات الاختبارات الفرعية " المفردات – ذاكرة الخرز " إلى المدى المتوسط في حين انخفضت باقي متوسطات درجات الاختبارات الفرعية إلى المدى البيني وذلك مقارنة بعينة التقنين .

٣-وفي مقارنة متوسطات درجات أفراد العينة بمتوسطهم الشخصي ارتفعت متوسطات درجات الاختبارات الفرعية " المفردات - ذاكرة الخرز - الكمي " إلى المدى المتوسط على حين انخفضت باقي متوسطات درجات الاختبارات الفرعية إلى المدى البيني .

٤-ارتفعت متوسطات أفراد العينة على مقياس " تقدير الذات في السلوك الأكاديمي ومقياس المخاوف للأطفال " الى المدى المتوسط على حين انخفضت متوسطات درجاتهم على مقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل إلى المدى الأقل من المتوسط .

٥-ارتفعت متوسط درجات بعد " التوافق الأسري" في مقياس قائمة ملاحظة سلوك الطفل إلى المدى المتوسط على حين انخفضت درجات باقي الأبعاد الفرعية للمقياس إلى المدى الأقل من المتوسط .

٦-جاء متوسط درجات عامل " التجاذب الاجتماعى" فى مقياس تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى ليعبر عن تمتع أفراد العينة بتقدير متوسط على هذا لعامل ، على حين حصلت باقى العوامل الفرعية للمقياس على تقدير منخفض .

٧-احتلت المخاوف الاجتماعية المرتبة الأولى لأكثر المخاوف شيوعا لدى أفراد العينة تلتها المخاوف الصحية فالمخاوف الدراسية .

٨-توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين فى متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة وأختباراتهم الفرعية على اختبار " النسخ" لصالح الذكور وعند مستوى دلالة إحصائية ٠,٥ على حين لم تشر باقى متوسطات الدرجات إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين .

٩-توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين فى متوسطات الدرجات الكلية لمقياس الشخصية موضع الدراسة وأبعادهم الفرعية على أبعاد "عامل المبادءة" فى تقدير الذات "الدرجة الكلية" لتقدير الذات وبعد "التوافق الاسرى" فى تقدير التوافق عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ وذلك لصالح الإناث ولم تشر باقى متوسطات الدرجات إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين .

١٠- توجد فروق دالة أحصائية بين أطفال الصفين الدراسيين (KG1- KG2) فى متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة واختباراتهم الفرعية على اختبار "النسخ" ومجاله الفرعى " الاستدلال المجرد البصرى" وذلك عند مستوى دالة إحصائية ٠,١ لصالح أطفال الصف الدراسى KG1 على حين لم تشر باقى متوسطات الدرجات إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الصفين الدراسيين .

١١- توجد فروق دالة أحصائيا بين أطفال الصفين الدراسيين (KG1- KG2) فى متوسطات الدرجات الكلية لمقياس الشخصية موضع الدراسة وابعادهم الفرعية على أبعاد "عامل المبادءة" وعامل " الثقة بالنفس" فى تقدير الذات عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ على أبعاد "عامل التجاذب الاجتماعى" والدرجة الكلية لتقدير الذات عند مستوى دلالة

إحصائية ٠,٠٥ وكذلك على بعد " التوافق الاسرى" فى تقدير التوافق عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ وبعد " التوافق الجسمى" فى تقدير التوافق عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ لصالح أطفال الصف الدراسىKG2 على حين لم تشر متوسطات درجات باقى الأبعاد إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال الصفين .

١٢- توجد فروق دالة إحصائية بين أطفال نوعى التعليم (عربى- لغات) فى متوسطات الدرجة العمرية المعيارية المركبة ودرجات المجالات الفرعية الأربعة واختباراتهم الفرعية على اختبارات "المفردات " و "تحليل النمط " عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ وذلك لصالح التعليم بمدارس اللغات ولم تشر باقى متوسطات الدرجات إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال نوعى التعليم .

١٣- توجد فروق دالة إحصائية بين أطفال نوعى التعليم (عربى - لغات) فى متوسطات الدرجات الكلية لمقاييس الشخصية موضع الدراسة وابعادهم الفرعية على أبعاد " عامل المبادءة" وعامل التجاذب الاجتماعى " عامل الثقة بالنفس" فى تقدير الذات وعلى بعد " التوافق الأسرى" فى تقدير التوافق عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ لصالح التعليم بمدارس اللغات على حين لم تشر باقى متوسطات الدرجات إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال نوعى التعليم.

توصيات الدراسة

من خلال العمل ا لميدانى ومشكلة الدراسة وأهدافها وما توصلت إليه الدراسة الحالية والبحوث والدراسات السابقة من نتائج يمكن للباحث أن يصيغ بعض التوصيات فيما يلى :

على المستوى النفسى

- العمل على بناء ثقة الطفل بنفسه واحترامه لذاته ثم محاولة تشجيع الرغبة عنده فى الاستعداد للتعليم وهو ما يحتاج إلى قدر من الصبر والاهتمام وإتاحة الوقت المناسب وبخاصة إذا تأصلت فى الطفل كراهية التعليم بسبب تكرار الفشل
- البحث عن إمكانية الطفل وما يقدر عليه ومحاولة تقديم مهارات تجلب له المتعة وتتناسب مع قدراته حتى يشعر بكون الروضة مصدر سعادة ، فيها أصدقاء يحبونه ولا ينتقدونه ، يقدرون مجهوده ويمتدحونه
- العمل على تقبل الطفل كما هو ومعاملته كأى طفل عادى دون أن يصف بين زملائه بطريقة مؤذية .
- الإيمان بكونه أقل من الطفل العادى فى القدرات الا أنه يمكنه أن يتقدم حسب قدراته وما علينا إلا تشجيعه وتوفير فرص التدريب والتعليم المناسبة وأتاحة الوقت المناسب مع مراعاة مقارنته بنفسه فى تقدمه .
- البحث عن كلمات المدح والثناء و محاولة مساعدة الطفل لكى يطور نفسه فى المجالات التى يهتم بها أو يظهر مقدرة فيها وهو ما يتطلب عدم الوقوف عند تحديد القدرات العقلية وسمات الشخصية بل يتعدى الأمر ذلك الى تحديد جوانب القوة والضعف ورسم صفحة نفسية تعيين العاملين مع الطفل عند تصميم البرامج المناسبة .
- الابتعاد عن اللوم أو التعنيف أو العقاب لكونها من الأمور التى تؤثر سلبيا على نفسيه الطفل وتزيد الأمر سوء حيث تزيد من شعوره بالإحباط والقلق .
- تشجيع الطفل على التعبير بلغته الخاصة مع العمل على معالجة عيوبه النفسية من خوف ولجلجة وتلعثم .

- العمل على تحريك دوافع الطفل لبذل مزيد من الجهد .

على المستوى التربوى

- جعل فترات الدراسة قصيرة مع مزجها ببعض الأنشطة التى يحبها الطفل لجعل التعليم أكثر متعه
- تقسيم الوحدات الدراسية الى أجزاء بحيث يسير التقدم فيها على خطوات صغيرة مع التكرار الكثير مما يظهرها فى صورة أكثر سهولة وتدعم ثقة الطفل بنفسه .
- العمل على إتاحة الوقت المناسب وتقديم المساعدة فى الوقت المناسب.
- الاهتمام بالوسائل التعليمية وتنوعها ومراعاة جانب التشويق والجذب لها وأن تشتق من البيئة المحيطة وتعتمد على إستثارة أكثر من حاسة .
- الاهتمام بالتغذية المرتده حتى يعلم الطفل متى استجاب على نحو صحيح .
- الحرص على تعزيز الاستجابات الصحيحة .
- إتاحة الفرص لتكرار الخبرات بدرجات كافية حتى يتم أتقانها .
- تهيئة الظروف لانتقال اثر التعليم الموجب من موقف لأخر من خلال استخدام الأساليب التعليمية المبنية على العمل والخبرة المباشرة والبيئة المحيطة .
- الاهتمام بالواجبات المدرسية والحرص على مراجعتها .
- العمل على أن يشبع الموقف التعليمى احتياجات الطفل ويتفق مع إمكاناته.
- تحديد العديد من المهام المدرسية والتى تتسم بالمرونة مما يتيح فرص النجاح لكل تلميذ كى يعمل قدر طاقته ومستواه .

على مستوى الاستراتيجيات والنظم

- الاهتمام بتحديد الأطفال فئة الحالات البينية وتحديد خصائصهم ونقاط القوة والضعف لديهم من مرحلة رياض الأطفال

- الاهتمام بإشراكهم فى الأنشطة التعليمية مع ربط هذه الأنشطة بسوق العمل من حيث إجادتهم لنوع من الرياضة أو الحرفة أو مجال بعينه يستطيعون تحقيق قدر من التفوق من خلاله .
- خفض المحتوى العلمى للبرامج التعليمية لفئة الحالات البينية من حيث الحجم ودرجة التعقيد " إعادة توزيع المقرر الدراسى بما يتناسب مع قدرات تلك الفئة" .
- توفير وقتا إضافيا لهؤلاء الأطفال حتى يمكنهم مسايرة البرامج التعليمية وفقاً لقدراتهم من خلال إعداد فصول تهيئة صيفية أو إضافة حصص إضافية .
- تقليل إعداد الأطفال داخل حجرات الدراسة حتى يتسنى للمعلم التعامل معهم وفقاً للفروق الفردية بينهم .
- إعفاء الأطفال فى فئة الحالات البينية من شرط السن عند الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة وإتاحة الفرص لمن يؤهله مستواه التحصيلى منهم إلى خوض مرحلة متقدمة للالتحاق بها .
- توفير ميزانية خاصة لفصول الحالات البنية للصرف منها على إعداد الوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة .
- زيادة العناية بأعداد معلمى رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية وتدريبهم على تدريس مستويات مختلفة فى حجرة الدراسة الواحدة.
- زيادة مرتبات المعلمين المتعاملين مع هذه الفئة وفتح باب الترقى أمام الممتازين منهم وذلك حتى تقبل الكفائات الفنية على القيام بمهمة التعامل مع هؤلاء الأطفال بأفضل الصور.
- توفير الأخصائى النفسى بمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية .
- زيادة العناية بالنواحى الفنية والعملية وتوفير المتخصصين بها .
- تعميق التعاون بين المنزل والمؤسسة التعليمية من خلال تنظيم المؤتمرات والندوات لتعريف الأسرة بخصائص وسمات الحالات البينية وأفضل الأساليب النفسية والاجتماعية والتربوية لرعايتهم والتعامل معهم .
- ربط المؤسسات التعليمية بالمؤسسات الصناعية التى تقع فى دائرتها .

وخلاصة القول

القضية هنا هى قضية نظام تعليمى ! فنحن فى حاجة الى نظام تعليمى :

- على وعى كامل بأبعاد المشكلة .
- يهدف إلى إعداد معلم قادر على التعامل معها بدرجة عالية من الكفاءة.
- قادر على أن يخلق من أبنائه مواطنين صالحين بصرف النظر عن قدراتهم وذلك من خلال فهم إمكاناتهم وتوجيههم التوجيه السليم ويحرص على توصيل المعلومات العلمية لهم بطريقة ملائمة .
- يحتضن أبناءه ويوفر لهم كافة الإمكانات حتى يصل بهم الى أقصى إمكاناتهم .
- يدرك أن هؤلاء الأطفال سيصبحون يوما أزواجا وآباء وعمالا منتجين مسؤلين عن أنفسهم وعن أسرهم وعن وطنهم ، مشاركين باقى أفراد مجتمعهم حياتهم ولذلك يجبب إعدادهم لمستقبلهم بالصورة السليمة على المستوى النفسى والاجتماعى والتربوى .

بحوث مقترحة

يقترح الباحث مجموعة من البحوث والدراسات لإلقاء مزيد من الضوء حول مجال دراسة الأطفال ذوى الحالات البينية والعمل على الأخذ بأيديهم نحو أفضل ما تمكنهم إليه قدراتهم وإمكاناتهم .

١. دراسة مقارنة للصفحة النفسية المعرفية المميزه لكل من الحالات البينية والمتأخرين دراسيا .

٢. دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة فى تنمية بعض جوانب القدرات العقلية المعرفية لدى الحالات البينية .

٣. دراسة لارتقاء المجالات الفرعية الأربعة لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الرابعة لدى الحالات البينية .

٤. دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالديه نحو الحالات البينية وسمات شخصيتهم .

٥. دراسة تقويمية لواقع تعليم الحالات البينية بالمجتمع المصرى .

٦. إعداد برامج لتنمية الجوانب العقلية المعرفية لدى الحالات البينية .

٧. إعداد برامج لتنمية مفهوم ذات إيجابى لدى الحالات البينية .

٨. إعداد برامج لتنمية التوافق لدى الحالات البينية .

٩. إعداد برامج لخفض المخاوف لدى الحالات البينية .

١٠. قياس السمات الابتكارية لدى الحالات البينية .





11- There are statistically significant differences between KG1 & KG2 in mean scores of total personality scale and subordinate dimensions on "beginning factor" self-confidence factor in self-esteem by 0.01 on social attraction factor and total score and self-esteem by 0.05 and also on family adjustment dimension in evaluating adjustment by 0.01 and "body adjustment " in evaluating adjustment by 0.05 in favor of KG2 children while there are no significant differences in the rest of mean scores between KG1 & KG2.

12- There are statistically significant differences (≥ 0.05)between educational systems (Arabic Language & Foreign Language) in SAS of the composite scores, areas scores and subtests scores on "vocabulary tests" and " analysis" in favor of foreign language educational system while there are no statistically significant differences in the rest of the mean scores between educational systems (Arabic Language & Foreign Language).

13- There are statistically significant differences between educational systems (Arabic Language & Foreign Language) in mean of scores of total personality scale " study object" and subordinate dimensions on "beginning factor " and "social factor" and "self-confidence factor" in self-esteem and on "family adjustment" in evaluating adjustment by 0.05 in favor of foreign language educational system while there are no statistically significant differences in the rest of mean scores between educational system (Arabic Language & foreign Language) .

5- Mean scores of post "Family adjustment " increased on Child Behavior Rating Scale to average interval while subordinate dimensions scores decreased to less than average interval.

6- Behavioral Academic Self-Esteem Scale shows that sample individuals scored average on attraction factor while the rest of subordinate factors showed low scores.

7- Social phobias came in the first place in the widespread phobias, health phobias and school phobias came next.

8- There are statistically significant differences (≥ 0.05) between Genders in SAS of the composite scores and areas scores and sub tests scores on copying test in favor of male children .There are no significant differences in the rest of mean of scores between Genders.

9- There are statistically significant differences (≥ 0.01)between genders in mean scores of total personality scale and their subordinate dimensions on "Beginning Factor" in self esteem, "total score" of self esteem and family adjustment dimension in evaluating adjustment and (≥ 0.05) on "body adjustment" dimension in evaluating adjustment in favor of females. There are no significant differences in the rest of mean scores between Genders.

10- There are statistically significant differences (> 0.01) between KG1 & KG2 children in SAS of the composite scores , areas scores and subtests scores on copying test and its sub area (Absolute visual reasoning)in favor of KG1 children while there are no significant differences in the rest of mean scores between KG1 & KG2.

5- Professional Manual for Behavioral Academic Self-Esteem .

(Prepared by Lila Abd-El-Hameed 1984)

6- Phobias Scale for Children.

(prepared by Zienab Shokeer 2000)

Statistical Analysis:

1- Average.

2- T-test.

3- Percentage.

4- Standard deviation.

5- Correlation coefficient.

Results:

1- The profile analysis showed that the total sample had mean scores in cognitive abilities placing them in borderline interval and SAS of the composite scores was represented in the lowest score.

2- Subtest scores (vocabulary-bead memory) increased to average while the rest of subtest scores decreases in children of borderline intelligence compared to the standardization sample.

3- Comparing mean scores to their personal average on personality subtest scores (vocabulary-bead memory) increased to average while the rest of subtest scores decreased in children of borderline intelligence .

4- Mean of scores of sample increased on Behavioral Academic Self-Esteem Scale in average interval while their mean scores on Child Behavior Rating Scale decreased at less than average interval

Procedure

Sample:

The sample consisted of 72 children enrolled in kindergartern classes (KG1 & KG2) whose IQ is between 84-69 on the Stanford Binet Intelligence Scale 4[th] ed. and aged between (4-7) years old>

The sample was divided according to:

a) Gender

- 46 males and 26 females

b) Grade

- 32 from KG1 (22 males -10 females)
- 40 from KG2 (24 males - 16 females)

c) Educational system

- 16 Arabic language education (8 males - females)
- 56 Foreign language education (38 males - females)

Study Tools:

The following tests were used:

1- Draw-a- Man Test

2- Stanford-Binet Test-Fourth Edition (Meleka,1995).

3- The Profile of Abilities and Deductive Effects.

(Prepared by Delany and Hobkins 1987-translated by Louis Meleka 1998).

4- Child Behavior Rating Scale.*(prepared by Mostafa Kamel 1987).*

i- SAS of the composite scores and scores of their four subordinate dimensions and subtests scores.

ii- Total scores of personality scales Child Behavior Rating Scale-professional Manual for Behavioral Academic Self-Esteem-phobias scale for children.

3) There are no statistically significant differences between schools (3 levels) borderline children in mean scores of:

i- SAS of the composite scores and their four subordinate dimensions scores and subtests scores.

ii- Total scores of personality scales "child behavior rating scale. Professional Manual for Behavioral Academic Self-Esteem. Children phobias scale", and their subordinate dimensions.

Study Limitations:

The study is limited to the following:

i. The participating sample.

ii. Method and specifications which the researcher used to select the sample.

iii. The Egyptian society from which the sample was selected.

iv. The variables of the study as well as tests and measurements used in the study .

i- SAS [*] of the composite score and area scores compared to the standardization sample of the Stanford Binet to the test of intelligence ?

ii-Area test scores compared to the standardization sample?

iii-Area test scores in light of general personal average of their of the composite scores.

2) What is the outcome of the profile of the total mean of scores of personality scales "Phobias score for children , Professional Manual for Behavioral Academic Self-Esteem. Child Behavior Rating Scale and mean of scores of their subscales compared to standardization sample.

3) What is the nature of the phobias in the study sample that appear from individual analysis on the Children Phobia Scale.

Hypothesis:

1) There are no statistically significant differences between males and females of borderline children in mean scores of :

   i- SAS of the composite scores, area scores and subtest scores of the Stanford Binet test of intelligence 4th Ed.

   ii- Total scores of personality scales Child Behavior Rating Scale –professional Manual for Behavioral Academic Self-Esteem and their subtests of Phobia Scales for children.

2) There are no statistically significant differences between KG1 & KG2 borderline in mean scores of:

---

[*] Standard Age Score.

Introduction:

Until 1973 borderline intelligence was considered a subdivision of mental retardation although about 80% of children diagnosed with mental disabilities (mental retardation) fall within this category.

It is only a recent development that children with borderline intelligence were classified as those whose score on tests of intelligence fell within 1 to 2 standard deviation below the mean. However, in the literature no studies are published under the category of borderline intelligence.

Aim of the Study:

This study aims at identifying the cognitive and psychological characteristics of children with border line cognitive abilities . Thus making it possible to delineate their profile that would help in designing and modifying services and programmes for children according to their abilities and based on their characteristics and needs.

Study Questions:

This study attempts to answer the following main question:

- What is the outcome of the profile of the Stanford Binet Intelligence Scale: fourth edition. The Child Behavior Rating Scale. Professional Manual for Behavioral Academic Self-Esteem- and Child Phobias which is characteristic of borderline children in cognitive abilities in the kinder garten stage?

To answer this question the following have also to be questioned :

1- What is the shape of the profile of cognitive abilities that comes out of:



Ain Shams University
Faculty of Arts
Department of Psychology

A STUDY OF THE PROFILE OF BORDER-LINE CHILDREN IN COGNITIVE ABILITIES

Thesis Submitted In Fulfillment of

Requirements of PHD Degree in Arts

By

Ahmed Abd-El-Rehem Ahmed El-Emary

Demonstrator In The Department of Psychology

Faculty of Kindergarten,Cairo University

Supervised By

Prof. Dr. Maissa Anwar El-Mofty

Professor of Psychology

And Chair Person of the Department of Psychology

Faculty of Arts,Ain Shams University

2001







